

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE  
Faculté d'éducation

Mémoire culturelle et multiperspectivité dans l'enseignement du cours d'histoire du Québec et  
du Canada. L'exemple de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est

Par Audrey St-Onge

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Mémoire culturelle et multiperspectivité en classe d'histoire du Québec et du Canada. L'exemple  
de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est.

par

Audrey St-Onge

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sabrina Moisan  
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Paul Zanazanian  
Université McGill

Membre du jury

Marc-André Éthier  
Université de Montréal

Membre du jury

Mémoire accepté le 10 mars 2020



## SOMMAIRE

La mémoire collective prend différentes formes lorsque vient le temps de réfléchir à l'enseignement de l'apprentissage de l'histoire nationale en classe d'histoire. À la fois registre de pensée et objet d'histoire permettant de travailler la multiperspectivité, la mémoire est au cœur de ce travail qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire. Lorsque les élèves arrivent en classe, c'est à partir leur pensée naturelle – influencée par leur identité et leur mémoire – qu'ils entrent en interaction avec le récit scolaire, qui est lui aussi porteur d'une mémoire collective (Lautier, 2001; Moisan, 2017). Au Québec, les débats entourant le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada soulèvent plusieurs enjeux socio-éducatifs. Le programme, par ses contenus, confinerait les anglophones à un statut d'étranger et ne reconnaîtrait pas la contribution et la diversité de la communauté anglophone du Québec (ComECH-Québec, 2017; Zanazanian, 2017). Au-delà de l'enjeu politique, une préoccupation éducative s'exprime dans cette controverse. En effet, le fait de ne pas se reconnaître dans le récit enseigné pourrait avoir des effets sur l'apprentissage ainsi que sur l'engagement civique des élèves provenant des groupes marginalisés par les programmes d'histoire, mais également pour l'apprentissage de l'ensemble des élèves qui n'a pas accès à diverses perspectives sur le passé (Almarza, 2001; Epstein, 2009; Hanauer, 2013; Peck, 2010; 2018). Afin de prendre en considération la complexité de l'histoire et l'implication historique des différents groupes qui composent la société, il semble pertinent de proposer du matériel didactique, complémentaire au programme. La prise en compte de la mémoire ainsi que les approches mettant en œuvre la multiperspectivité sont rares étant donné qu'il s'agit davantage de concepts théoriques que pragmatiques. Ainsi, ce mémoire est une occasion d'opérationnaliser

les deux concepts tous en les combinant dans une séquence d'enseignement. Cette recherche développement propose ainsi un guide pour les personnes enseignantes qui utilise la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est comme objet d'histoire. Ce guide déploie une séquence d'apprentissage construite à partir d'activités existantes et vise à travailler la mutliperspectivité en classe (Stradling, 2003). En plus de permettre aux élèves anglophones de se reconnaître dans la perspective d'une actrice anglophone du 19<sup>e</sup> siècle (Minnie H.Bowen), ce guide offre aux personnes enseignantes les bases d'un modèle théorique qui leur permettra de développer la pensée historienne de tous les élèves en leur permettant de réfléchir de façon critique à la manière dont est construite l'histoire. Cette recherche développement comprend également une discussion de nature réflexive et autocritique qui témoigne de l'enchevêtrement entre expériences pratiques et réflexions théoriques lors du processus de création de la séquence d'enseignement.

Mots clés : mémoire collective, multiperspectivité, pensée historienne, apprentissage de l'histoire, mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est



## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE</b> .....	5
1. LE PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA : DÉBAT ET ENJEUX	6
1.1 Finalités et tentions pour l'enseignement de l'histoire « nationale ».....	9
2. L'APPRENTISSAGE SOCIOCULURELLEMENT ANCRÉ DE L'HISTOIRE .....	11
2.1 Registres de pensées : pensée naturelle et pensée formelle .....	12
2.2 Place de la mémoire dans l'apprentissage de l'histoire « nationale ».....	14
2.1.1 Émotivité et identification.....	15
2.3 Interaction entre le récit historique scolaire et l'apprentissage des élèves .....	17
2.3.1 Pertinence du récit scolaire : inclusion et exclusion .....	17
2.3.2 Récit officiel et récit alternatif .....	22
3 PROBLÈME DE RECHERCHE : LA MÉMOIRE COLLECTIVE COMME REGISTRE DE PENSÉE ET OBJET D'HISTOIRE EN CLASSE.....	24
3.1 Objectif général de recherche .....	26
<b>CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	27
1. LA MÉMOIRE COLLECTIVE : FONDEMENTS ET DÉFINITIONS .....	27
1.1 Les cadres et référents sociaux de la mémoire collective .....	28
1.2 Les indicateurs de la mémoire culturelle .....	31
1.3 La mémoire collective: un objet historique .....	34
1.4 La mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est : un objet d'histoire .....	36
2. LA PENSÉE HISTORIENNE : FONDEMENT ET MODÈLES .....	38
2.1 Apprentissage de l'histoire, dans une perspective de développement de la pensée historique.....	40
2.2 De la nécessité d'aborder les multiples perspectives .....	42
3. LA MULTIPERSPECTIVITÉ : FONDEMENTS ET MODÈLES .....	44
3.1 La multiperspectivité : modèle didactique pour les enseignants et enseignantes ...	46
3.1.1 La perspective historique : le passé .....	48
3.1.2 La perspective historiographique : entre le présent et le passé .....	49
3.1.3 La perspective contemporaine : le présent .....	50
3.1.4 Processus analytique de la multiperspectivité.....	52
3.2 Limites .....	53



4. LA MULTIPERSPECTIVITÉ : UN OUTIL POUR DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIENNE ET TRAVAILLER LA MÉMOIRE COLLECTIVE.....	54
4.1 Perspectives et temporalités .....	56
4.2 Objectif spécifique de recherche .....	58
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</b> .....	59
1. LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT .....	59
1.1 Processus de développement de l'objet didactique .....	61
1.2 Processus d'analyse de l'expérience de développement .....	63
2. MATÉRIEL À L'ORIGINE DE L'OBJET DIDACTIQUE : L'ACTIVITÉ « LE CANADA DE MINNIE H. BOWEN » .....	64
2.1 Contexte de production du matériel didactique avant intégration de la multiperspectivité.....	64
3. LIMITES DE LA RECHERCHE .....	68
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS</b> .....	69
1. SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE BASÉE SUR UNE SITUATION-PROBLÈME .....	69
1.1 Situation-problème : Qu'est-ce que les perspectives multiples ? .....	71
1.2 Démarche et technique .....	72
2. OBJET DIDACTIQUE : GUIDE POUR DÉVELOPPER LA MULTIPERSPECTIVITÉ .....	75
2.1 Phase de démarrage .....	77
2.1.1 Problématique : Est-ce que l'histoire enseignée en classe inclut plusieurs perspectives ? .....	77
2.1.2 Objet d'étude : Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ? .....	81
2.2 Description du matériel didactique .....	82
2.2.1 Activité 1 : Mise en contexte .....	83
2.2.2 Activité 2 : Minnie H. Bowen et le Canada .....	86
2.2.3 Activité 3 : Minnie H. Bowen : une femme à la recherche d'un symbole canadien .....	88
2.3 Phase d'enquête .....	91
2.3.1 Comment Minnie H.Bowen se représente-t-elle le Canada ? .....	92
2.3.2 Mettre en place une recherche mettant en relation différentes perspectives ...	99
2.4 Phase de réinvestissement .....	101
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION</b> .....	104
1. EXPÉRIENCE DE LA CHERCHEUSE .....	104
2. QUELLE(S) MÉMOIRE(S)? À QUELLES FINS ? .....	106
2.1 ..... La mémoire culturelle pour répondre à une demande sociale de reconnaissance dans le présent .....	107

2.2 La mémoire culturelle pour répondre à des finalités socio-éducatives.....	108
2.3 La multiperspectivité pour étudier la mémoire culturelle de manière critique et développer la pensée historique .....	112
3. LIMITES .....	113
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>116</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>120</b>
<b>ANNEXE 1 : GUIDE POUR TRAVAILLER LE MODÈLE DE LA MULTIPERSPECTIVITÉ EN CLASSE .....</b>	<b>131</b>



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Indicateurs de la mémoire culturelle .....	33
Tableau 2. Processus analytique de la multiperspectivité.....	52
Tableau 3. Synthèse de l'objet didactique développé.....	76



## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schématisation de l'apprentissage selon Lautier (2001), adapté de Moisan (s.d.) .....	13
Figure 2. Schéma de l'apprentissage de l'histoire dans une perspective de pensée historique tiré de Moisan (2017, p. 9).....	41
Figure 3. Modèle de la temporalité et des fonctions de la multiperspectivité (Traduction libre tirée de de Wansink, Zuiker et Wubbels (2018, p. 497).....	47
Figure 4. Modèle didactique de la multiperspectivité servant au développement de la pensée historienne.....	56



## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CRCE	Centre de recherche pour l'étude des Cantons-de-l'Est
SA	Situations d'apprentissage





La mémoire ne cherche à sauver le passé que pour servir au présent et à l'avenir. Faisons en sorte que la mémoire collective serve à la libération et non à l'asservissement des hommes [sic.] (LeGoff, 1988, p.177).



## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice, Sabrina Moisan, sans qui mon parcours n'aurait pas été aussi enrichissant. Merci de m'avoir permis de vivre ces différentes expériences de recherche et d'enseignement. Merci pour ces nombreuses discussions, elles furent humainement et intellectuellement stimulantes. Ta disponibilité, ton écoute, ton soutien et tes commentaires m'auront permis d'aller au bout de plusieurs projets au cours des dernières années. J'estime énormément l'intellectuelle et la femme que tu es.

Un énorme merci à celles et ceux qui ont accepté de lire et de commenter mon travail : Johanne Lebrun, Paul Zanazanian et Marc-André Éthier.

Je tiens aussi à remercier le CREAS pour son soutien financier ainsi que ses membres pour leurs commentaires et encouragements.

Merci au CRCE pour m'avoir fait confiance dans leur projet et m'avoir offert de si belles opportunités.

Je souhaite également remercier mes collègues du SAREUS. Mon implication m'aura permis, entre autres, de découvrir de merveilleuses personnes, dont Maude Benoit-Charbonneau, une amie inestimable.

Mille mercis à ma complice et amie Florence Darveau Routhier pour son support moral, sa disponibilité et ses nombreuses relectures.

Un énorme merci à ma famille qui m'encourage dans mes projets et qui croit en moi :

Chantale Normandin, Steve St-Laurent, Karl et Nick St-Onge.

Merci à mes ami.e.s—si précieux.ses – qui m'ont accueillie dans leur lieu pour m'offrir un environnement douillet et paisible pour rédiger (Kariane, Danny, Félix, Karl, Florence,

Maya, Antoine).

À toutes celles et tous ceux qui m'ont écoutée parler avec obsession et passion d'histoire nationale et de mémoire collective, je vous remercie.

## INTRODUCTION

Que ce soit au Québec ou ailleurs, dans d'autres sociétés pluralistes, l'enseignement de l'histoire « nationale » soulève des préoccupations d'ordre socio-éducatif et politique. La diversité des appartenances au sein des sociétés n'est pas un phénomène nouveau et les rapports de force entre les groupes qui la composent non plus. Qu'il s'agisse des Premières Nations et Inuits, des femmes, des minorités linguistiques, culturelles ou religieuses, tous souhaitent être reconnus par la société dans laquelle ils prennent place. La reconnaissance de ces groupes dans le présent implique également une reconnaissance de leurs récits historiques dans le passé.

Par exemple, au Québec, lors de la sortie du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) au secondaire, les communautés d'expression anglaise du Québec sont intervenues dans la sphère publique afin de demander un programme plus inclusif, qui témoignerait de la contribution des différentes communautés historiques présentes dans la société (ComECH-Québec, 2017). Cette sortie publique exprime une exigence envers l'enseignement de l'histoire, soit que tous les élèves se sentent inclus et représentés dans le récit scolaire enseigné en classe. La recherche a en effet montré que le fait de ne pas être représenté dans l'histoire pourrait avoir des effets sur l'apprentissage des élèves provenant des groupes marginalisés (Almarza, 2001; Epstein, 2009; Hanauer, 2013; Peck, 2010; 2018). Ce mémoire prend acte de ce constat et propose d'explorer les enjeux sous-jacents et des moyens à prendre pour rendre l'enseignement-apprentissage de l'histoire plus complexe en présentant différentes perspectives sur le passé.

Dans le premier chapitre, j'aborderai le contexte social entourant la mise en place du programme d'Histoire du Québec et du Canada, ainsi que les différentes tensions que soulève l'enseignement de cette discipline scolaire. Ensuite, considérant que l'apprentissage de l'histoire est socioculturellement ancré, je traiterai de la place que prend la mémoire culturelle de l'élève lorsque celui-ci apprend l'histoire nationale en classe ainsi que l'interaction qui existe entre le récit historique scolaire et cette mémoire. Dans le cadre de mon projet de recherche, je m'intéresserai particulièrement à un cas particulier, celui de la mémoire anglophone des Cantons-de-l'Est. Ce chapitre se terminera sur l'objectif général de recherche qui consiste à déterminer comment la mémoire collective – en tant que registre de pensée d'un groupe et en tant qu'objet d'histoire permettant d'aborder différentes perspectives – peut servir à développer la pensée historienne de tous les élèves, tout en intégrant de nouvelles perspectives qui ne sont pas prises en compte dans le programme.

Dans le deuxième chapitre, les concepts de mémoire collective et de multiperspectivité seront développés de manière à les rendre opérationnels pour leur mise à l'épreuve didactique. J'explorerai le concept de mémoire collective et la manière dont celui-ci peut être mobilisé en tant qu'objet d'étude en histoire. Les différents écrits théoriques sur le sujet permettent de comprendre les mécanismes de la mémoire ainsi que la manière dont elle se manifeste dans le présent. Ces écrits serviront également à mieux circonscrire l'exemple choisi, soit la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est. Le chapitre se poursuit en explorant comment il est possible

d'intégrer la mémoire à la fois comme perspective et comme objet d'histoire et ainsi participer au développement de la pensée historique. Le concept de multiperspectivité est ensuite approfondi, dans le but d'expliquer comment ce modèle didactique permet de mettre en œuvre la pensée historique et de complexifier la compréhension du passé. Le chapitre se terminera sur les objectifs spécifiques de la recherche qui consistent à illustrer le modèle didactique de la multiperspectivité en utilisant la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est à la fois comme objet d'étude en histoire et objet historiographique.

Le troisième chapitre, quant à lui, permettra de justifier les différents choix méthodologiques effectués pour l'élaboration de ce mémoire. S'inscrivant dans une recherche développement, le chapitre méthodologique servira à définir ce type de recherche ainsi qu'à montrer comment il est possible de développer un objet didactique permettant de mettre en place le modèle de la multiperspectivité en classe et travailler la mémoire collective de manière critique. Ce chapitre comprend donc les éléments constituant le développement d'un objet didactique ainsi que les éléments relatifs au processus d'analyse réflexif de la construction de ce même objet. L'objet didactique développé dans le cadre de ce mémoire est un guide – pour les enseignants et enseignantes – qui se base sur du matériel existant qui sera aussi décrit dans ce chapitre. Ce matériel est une situation d'apprentissage créé à partir de la perspective de Minnie H. Bowen, soit une femme et poète anglophone provenant des Cantons-de-l'Est.



Pour ce qui est du quatrième chapitre, il servira à présenter les résultats de la recherche, soit la séquence d'enseignement développée (annexe 1).<sup>1</sup> Dans ce chapitre, il sera question de décrire et d'analyser la séquence d'enseignement construite – à partir du matériel existant – visant à mettre en place le modèle de la multiperspectivité en classe. Les fondements théoriques de la séquence seront explicités.

Le cinquième chapitre présentera la discussion entourant la création du guide. Il s'agit de discuter des différentes questions théoriques et sociales entourant le concept de mémoire qui ont informé ma pratique en tant qu'enseignante et mes réflexions critiques en tant que chercheure dans le cadre de l'élaboration de l'objet didactique et de ce travail. Ce chapitre de discussion s'articule autour de mon expérience de chercheure et se termine sur les limites de l'objet développé.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que le guide a été créé dans le but qu'une personne enseignante puisse l'utiliser indépendamment du mémoire. En ce sens, tout ce qui se retrouve dans le guide est également présent dans le mémoire. Des éléments du cadre de référence (chapitre 2) et des résultats (chapitre 4) ont été sélectionnés et intégrés au guide.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Les débats qui émergent lors de la sortie d'un nouveau programme d'histoire « nationale » ne sont pas uniques au Québec. L'histoire nationale scolaire soulève des enjeux d'ordre socio-éducatifs en lien avec l'apprentissage de l'histoire et, notamment, l'inclusion des minorités ethniques, communautaires et linguistiques, qui résonnent aussi dans d'autres sociétés (Ben-Amos, 2013; Feyfant, 2016; Martin, 2015). Ma recherche émerge néanmoins d'un débat social qui s'inscrit dans un contexte socio-éducatif spécifique – soit celui du Québec. Le débat entourant la sortie d'un nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada sera décrit dans la première section de ce chapitre. Ensuite, dans la deuxième section, il sera question d'aborder le processus d'apprentissage – socioculturellement ancré – qui s'opère chez les élèves en classe d'histoire « nationale ». Après avoir établi la pertinence sociale et scientifique du problème au cœur de cette recherche, le chapitre se terminera sur l'objectif de recherche qui consiste à déterminer comment la mémoire collective – en tant que registre de pensée d'un groupe et en tant qu'objet d'histoire permettant d'aborder différentes perspectives – peut servir à développer la pensée historienne de tous élèves.

## 1. LE PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA : DÉBAT ET ENJEUX

À l'hiver 2017, à la suite du dépôt du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada au secondaire<sup>2</sup> qui devait mettre fin à une décennie de débat houleux, un comité spécial (ComECH-Québec<sup>3</sup>) créé par Robert Green, enseignant à l'École secondaire Westmount de Montréal, demandait déjà la réécriture d'un programme plus inclusif. ComECH-Québec a mis en ligne une pétition demandant :

un programme dont le contenu reconnaît la complexité et la diversité de la société québécoise [ainsi que les] luttes et les contributions positives des diverses minorités ethniques et des communautés locales du Québec [...] et qui oblige les élèves à développer leurs aptitudes à la réflexion critique dans l'examen des événements historiques (ComECH-Québec, 2017, s.p ).

Pour eux, « cette réforme est allée bien au-delà des changements apportés à la structure du programme. Elle est allée modifier le contenu du cours pour refléter les étroits points de vue idéologiques de La Coalition pour l'histoire et de ses partisans »<sup>4</sup>. La pétition mise en ligne par le comité ComECH-Québec demande que le programme reconnaisse les contributions des minorités ethniques, la diversité de la communauté anglophone du

---

<sup>2</sup> Un programme provisoire a été proposé en 2015.

<sup>3</sup> Ce groupe rassemble les regroupements suivants : l'Association des comités de parents anglophones (ACPA), le Réseau québécois du patrimoine anglophone (QAHN), la Fédération québécoise des associations familiales et scolaires (QFHSA) et l'Association québécoise des enseignantes et enseignants de géographie.

<sup>4</sup> La Coalition pour l'histoire est fondée en 2009 et a pour demande de promouvoir le récit officiel de l'histoire nationale qui était négligé, selon eux, dans le programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* (2006). La Coalition veut redonner l'importance aux connaissances historiques. Cette coalition rassemble les regroupements suivants : Société des professeurs d'histoire du Québec, Association des professeurs et professeurs d'histoire des collèges du Québec, la Fondation Lionel-Groulx, la Société du patrimoine politique du Québec, le Mouvement national des Québécoises et des Québécois, la Société historique de Montréal, la Société historique de Québec, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, la revue l'Action politique, la Fédération Histoire Québec ainsi que des membres fondateurs, dont Éric Bédard, Mathieu-Bock, Robert Comeau, Gilles Laporte et Josiane Lavallée (Coalition pour l'histoire, s.d)

Québec et ses contributions à la société québécoise ainsi qu'il implante les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation. Pour le comité ComECH-Québec, aborder divers récits historiques permettrait de complexifier la compréhension de l'histoire du Québec des élèves, peu importe leur groupe d'appartenance.

D'autres organisations anglophones s'opposent également au programme d'histoire, c'est le cas de la commission scolaire English-Montreal ainsi que du Québec Community Group Network<sup>5</sup>, qui ont publiquement désapprouvé son contenu (Nadeau, 2016). La Commission scolaire Kativik a aussi publié un communiqué qui s'oppose officiellement au programme. Selon la présidente Alicia Nalukturuk, « le nouveau curriculum de l'Histoire de Québec et du Canada est inacceptable. Non seulement il offre trop peu de contenu autochtone, mais il a été élaboré à partir d'un processus de consultation qui reproduit un modèle historique d'oppression » (Radio-Canada, 2017, s.p).

D'autres acteurs et actrices sont également intervenus en lien avec ce programme. Entre autres, le chercheur Paul Zanazanian s'est dit préoccupé par le contenu du nouveau curriculum dans le journal *Montreal Gazette*. Pour lui, le récit historique qui domine les programmes confine les anglophones<sup>6</sup>, par leur langue, à un statut d'étranger. Ils sont représentés comme les méchants de l'histoire du Québec et ceci a des effets sur la façon dont les communautés anglophones voient leur propre histoire (dans Scott, 2016).

---

<sup>5</sup> Organisme à but non lucratif unissant plus de 50 organismes communautaires de langue anglaise à travers le Québec.

<sup>6</sup> Dans le cadre de cette recherche, les termes « les anglophones du Québec », « les Anglo-Québécois », « les membres de la communauté d'expression anglaise du Québec » seront utilisés en alternance.

Demers (2017) mentionne que le nouveau programme serait un lieu de mémoire où les objets ne sont pas problématisés et représentent seulement la mémoire collective dominante et l'identité nationale qui s'y rattachent. En ce sens, elle met en garde « contre cette dérive inhérente à la transmission d'un « roman national » exclusivement construit pour représenter un « nous » d'une ascendance culturelle particulière » (p. 91). Boutonnet (2017) abonde en ce sens, pour lui, ce programme propose toujours une forme traditionnelle et conservatrice de l'histoire nationale.

L'existence de différents groupes de pression ainsi que la nature de leurs revendications montrent les tensions sociales que soulève l'enseignement de l'histoire nationale au sein de la société. Concilier « le besoin de reconnaissances des groupes minoritaires avec une tendance conservatrice de garder un récit national traditionnel dans les programmes d'histoire » est un enjeu dans nombreuses autres sociétés occidentales (Martin, 2015, p. 302).

Au-delà du besoin de reconnaissances des différents groupes présents dans la société et des demandes de ces derniers, l'exposition de ce débat au Québec met au jour des enjeux didactiques pour la discipline scolaire communément nommée « l'histoire nationale ». La question entourant les contenus du nouveau programme mène à questionner les connaissances que les élèves doivent apprendre, mais également les moyens pour y parvenir. « En général, si l'apprentissage du récit occupe une place centrale dans le discours du programme, alors l'importance de l'apprentissage de la méthode comme moyen de développer l'autonomie intellectuelle des élèves et l'importance de la fonction critique des

programmes diminuent » (Éthier et Lefrançois, 2017, p. 50). Dans le nouveau programme de formation, bien que l'on retrouve encore deux compétences (*caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et *interpréter une réalité sociale*), l'importance est surtout accordée aux connaissances déclaratives. Toutefois, en classe, en demandant aux élèves d'interpréter les objets d'étude à l'aide d'un travail d'analyse critique des sources, il serait tout de même possible de mettre en place une pensée historienne qui participerait au développement de ces compétences (Yelle et Dery, 2017). Il ne suffirait donc pas d'apprendre le récit, mais de le problématiser en permettant aux élèves de mener une démarche d'enquête.

### **1.1 Finalités et tentions pour l'enseignement de l'histoire « nationale »**

Au 19<sup>e</sup> siècle, dans les sociétés occidentales, l'histoire nationale permettait d'expliquer comment la nation s'était formée et elle structurait la mémoire collective de manière à l'enraciner dans une longue durée, en légitimant le pouvoir en place, l'État-nation (Prost, 1992). Le récit historique proposé par l'histoire à l'école était celui de la mémoire collective et dictait ce qu'il fallait savoir pour vivre au sein de la nation, comment agir, comment penser. Bien que les nations aient connu de grands changements depuis cette époque (avènements de droits et libertés individuelles, décolonisation, flux démographiques, globalisation et transformations culturelles), l'histoire nationale a toujours pour fonction de tisser le lien social et de créer des références communes entre les membres de la société (Gouvernement du Québec, 2017; Létourneau, 2014; Martin, 2015). L'histoire nationale, à travers les programmes et manuels, véhicule une vision du passé

dont les contenus sont souvent choisis en fonction d'enjeux du présent. Le débat présenté précédemment en fait état.

Depuis les années 1960, il y a réflexion au Québec au sujet des finalités de l'enseignement de l'histoire. Plusieurs constats ressortent de ces années de réflexions :

L'histoire doit être enseignée comme une science humaine, avec méthode, objectivité et sens critique tout en permettant le développement de l'identité ; le développement de l'élève doit être central ; la pédagogie doit favoriser l'action cognitive de l'élève (Moisan, 2015, p. 57)

L'histoire place désormais le développement de l'élève au centre de la discipline. On s'attend de l'histoire à l'école qu'elle permette de former de jeunes citoyens informés et critiques, capable de prendre des décisions dans le présent et participer activement à la vie sociale et démocratique (Laville, 2003 ; Martineau, 2011). Bien que « longtemps au service de la nation, aujourd'hui [l'enseignement de l'histoire] s'impose comme un « instrument de décolonisation mentale et de formation citoyenne » (Martineau, 2011, p. 43). La raison d'exister de l'histoire à l'école ne serait donc pas de proposer un récit officiel à mémoriser, mais de développer chez les élèves un mode de pensée propre à l'histoire.

Les préoccupations soulevées par le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) sont anciennes. Suite aux États généraux de 1995, le rapport *Se souvenir et devenir* (1996) visait à faire état de la situation de l'enseignement de l'histoire au Québec et arrivait aux constats suivants : il faut ouvrir l'histoire à l'expérience des groupes minoritaires, il faut renforcer l'éducation à la citoyenneté, il faut axer sur le développement d'habiletés propres à la démarche historique.

Il existe donc tension entre la transmission d'une mémoire commune et la formation de futurs citoyens critiques, capable de mettre à distance cette même mémoire (Moniot, 2001). Il faut toutefois se demander si ces deux différentes finalités sont incompatibles? Est-ce que l'histoire nationale qui se concentre sur la mémoire empêche l'acquisition d'un mode de pensée permettant de poser un regard critique sur celle-ci ? Plusieurs sociétés à travers le monde se demandent comment concilier la mémoire et l'apprentissage de l'histoire, comment concilier appartenance et posture critique, comment répondre aux demandes mémorielles des sociétés divisées tout favorisant la cohésion sociale (Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian, 2008; Falaize, Heimberg et Loubes, 2015; Laville, 2002; McAndrew, 2013; Moniot, 1993).

## 2. L'APPRENTISSAGE SOCIOCULURELLEMENT ANCRÉ DE L'HISTOIRE

Le triangle didactique proposé par de nombreux chercheurs, dont Martineau (2011), illustre que l'apprentissage de l'histoire s'effectue dans un milieu social donné. La relation d'apprentissage qui existe entre l'élève et la discipline serait ainsi socioculturellement ancrée dans un contexte déterminant pour cet apprentissage. Également, l'histoire -en tant que discipline scolaire- a pour objectif de développer chez les élèves un rapport au temps et à la durée qui est lui aussi déterminé par le contexte socioculturel (Moisan, 2017). Dans cette section, il sera question d'aborder la manière dont s'opère les différents registres de pensée lors de l'apprentissage d'histoire ainsi que la place que prend la mémoire de l'élève dans ce même processus. Ensuite, l'interaction qui existe entre le récit historique appris et transmis à l'école et l'apprentissage de la discipline chez les élèves sera traitée.



## **2.1 Registres de pensées : pensée naturelle et pensée formelle**

Qu'il s'agisse d'un historien ou d'une historienne ou d'un ou une élève au secondaire, le premier contact avec l'histoire mobilise une pensée naturelle cherchant à comprendre le monde vécu, il s'agit d'une compréhension spontanée, voire familière (Lautier, 2001, 2006 ; Passeron, 1991). Lautier (2006) propose la notion de polyphasie cognitive pour aborder l'apprentissage de l'histoire. Il s'agit de la relation entre la pensée naturelle et la pensée formelle. Elle entend par là que l'apprentissage s'organise autour d'allers-retours entre différents registres de pensées (pensée naturelle, pensée formelle) et qu'il se concrétise sous la forme d'un récit, d'une trame narrative.

C'est par le travail d'historisation que le récit devient récit historique et qu'il y a distance critique par rapport à la pensée naturelle. Le schéma suivant représente le processus d'apprentissage décrit.

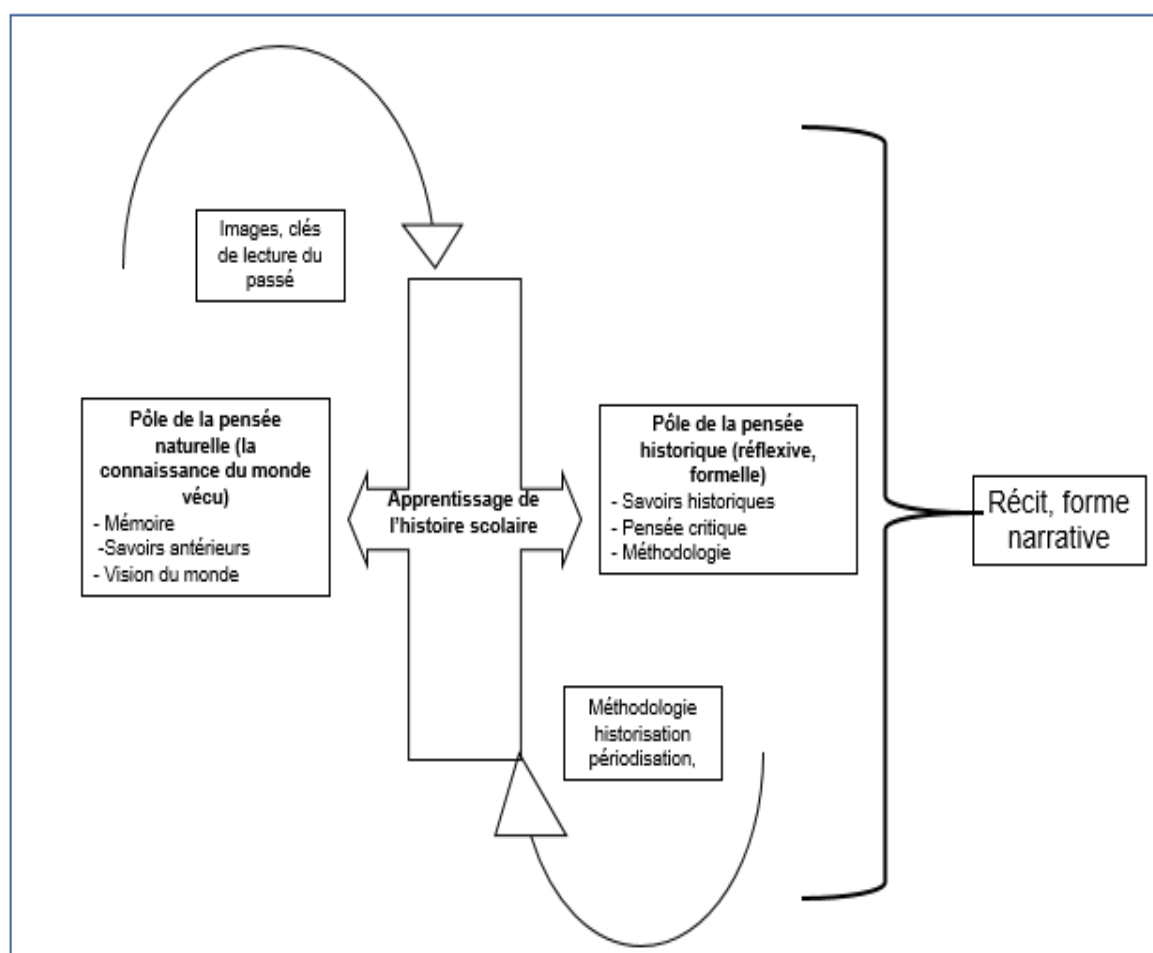


Figure 1. Schématisation de l'apprentissage selon Lautier (2001), adapté de Moisan (s.d.)

Le pôle de la pensée naturelle est appuyé par le relais du collectif, par le fait de penser le social (Lautier, 2001). En classe d'histoire, les jeunes interprètent d'abord l'histoire à l'aide de leur monde à eux, de leurs propres représentations du monde qui sont appuyées par des schèmes d'accueil propre à leur mémoire collective qui organisent les expériences du passé de leur groupe d'appartenance. Cette mémoire s'organise autour de différents cadres sociaux qui permettent la médiation entre les savoirs individuels et l'environnement social, donnant ainsi sens au présent (Halbwachs, 1950).

La pensée formelle, quant à elle, permet de mettre à distance les émotions et elle approche le récit en mobilisant une pensée argumentative (Lautier, 2001). Toutefois, les élèves ne mobilisent pas spontanément les opérations intellectuelles permettant de la mettre en place. Il s'agit « de postures mentales de rigueur, de contrôle de la pensée naturelle qui nécessitent un entraînement didactique » (p. 67). La pensée formelle, associée à la fonction critique de l'histoire, permettrait de prendre une distance par rapport à la pensée naturelle, associée à la mémoire. Dans le même sens, Tutiaux-Guillon et Nourisson (2003) considèrent que les opérations intellectuelles de la pensée historienne permettent à l'élève de devenir critique et autonome face au discours national et à la mémoire collective. Ces processus analytiques que mobilise la pensée historienne permettraient de procéder à un travail de mémoire.

## **2.2 Place de la mémoire dans l'apprentissage de l'histoire « nationale »**

Comme l'histoire nationale a notamment pour objectifs de tisser le lien social et de poser des bases communes entre les individus, la mémoire collective se retrouve directement en interaction avec cette discipline scolaire (Feyfant, 2016; Laville, 2002; Prost, 1992). La mémoire individuelle de l'élève, qui est influencée par ses expériences sociales et « l'interaction sociale des groupes sociaux qui en découlent » (Sabourin, 1997, p. 142), entre en contact avec ce qui est enseigné en classe – aussi porteur d'une mémoire collective. Les élèves détiennent une pensée naturelle – influencée par leur identité, leur mémoire, leur culturel, leurs connaissances antérieures – qui entre en relation avec une pensée formelle lorsqu'ils travaillent l'histoire en classe (Lautier, 1997). Ainsi,

l'apprentissage de l'histoire relève – en partie – de l'émotivité et de l'identification que suscite cette discipline scolaire pour eux.

### *2.1.1 Émotivité et identification*

La place de l'affectif et de l'identification est importante dans la manière dont les jeunes apprennent et font sens de l'histoire (Moisan, 2015, 2016). « Sans la chaleur de l'identification, l'apprentissage reste superficiel, mais sans la mise à distance des interprétations, l'histoire scolaire n'atteint pas ses objectifs » (Lautier, 2001, p. 61). C'est par le caractère émotif que les connaissances marquent la mémoire des jeunes qui s'identifient ou s'opposent à certains personnages, événements ou valeurs (Barton et McCully, 2004; Lautier, 2001).

L'élève est un sujet à la fois historique et social. Son identité, tout comme sa mémoire, prend une place importante lors de l'apprentissage de l'histoire (Laville, 2002; Moniot, 2001). Comme le souligne Moisan (2017), « le rapport au temps [des élèves] est culturellement ancré et véhicule ainsi une certaine vision du monde et de l'ordre des choses qui ne sont pas universelles » (p. 8). En ce sens, si on s'intéresse à l'exemple du Québec, les élèves anglophones ont certainement une mémoire en partie différente de celle des élèves francophones, ce qui fait que ces groupes n'abordent pas le passé de la même manière.

D'après Seixas (1994), s'intéresser à la signification que les élèves attribuent à l'histoire permet d'interroger les connexions que ces derniers effectuent entre leur propre

vie, leur famille ou leur(s) communauté(s) d'appartenance(s) et ce qu'ils apprennent à l'école.

Students structure their own historical understanding according to the schemata of their historical knowledge: the phenomena to which they assign significance and the connections they can articulate among them [...] Even in their most naïve structuration of historical information, young people can establish these connections and define themselves through new knowledge of their relation to the past (p. 285-286).

Également, qu'il s'agisse des enseignants ou enseignantes, des élèves, des historiens ou historiennes, tous sont des agents historiques qui étudient le passé selon leur propre histoire, faisant intervenir leur propre héritage culturel, linguistique et familial (Lévesque, 2005; Seixas 1993, 1994, 1997). Selon Thorp (2016), la compréhension de l'histoire s'effectue dans une relation entre le passé et le présent :

Understanding and knowledge is always formed in the relationship between past and present horizons, and it is through an awareness and acknowledgement of the interplay and relationship between the two horizons that historical knowledge is obtained. Accordingly, it is essential that we understand how important the historical agent's temporal and spatial context is for our approach to and understanding of history (p. 23).

L'apprentissage de l'histoire est donc influencé par le sens que l'élève donne aux événements, aux personnages, aux récits proposés (Barton et Levstik, 1998; Levstik, 1999; Peck, 2010).

À propos de la signification historique que prennent certains événements pour des élèves anglophones et francophones de la province de l'Ontario, Lévesque (2005) a montré que les élèves anglophones utilisent davantage les critères disciplinaires lorsqu'ils font sens des événements issus du récit national dominant, tandis que les jeunes francophones, en

situation minoritaire, utilisent davantage des critères reliés à l'émotivité et à l'identité pour faire sens de l'histoire. Levy (2017), dans une recherche menée aux États-Unis, part de la prémisse que les élèves qui sont impliqués émotionnellement lors des cours d'histoire, par le fait de se retrouver dans le récit national par exemple, ont plus de chance de s'engager dans une démarche de pensée historienne. Les élèves donnent beaucoup de valeur au fait que leur histoire soit intégrée à l'histoire officielle, cela témoigne de leur place dans la société.

probv1

## **2.3 Interaction entre le récit historique scolaire et l'apprentissage des élèves**

La mémoire et les connexions que l'élève effectue avec la trajectoire de sa famille ou de sa communauté influenceraient la pertinence historique que l'élève attribue au récit scolaire. La manière dont l'héritage culturel et historique des élèves est présenté dans le récit historique scolaire serait donc un facteur déterminant dans leur rapport à l'histoire et son apprentissage. Également, le récit officiel proposé par les programmes serait aussi déterminant pour l'apprentissage de l'histoire étant donné que celui-ci entre en interaction avec les récits alternatifs que les élèves détiennent – en lien avec leur identité, leur mémoire, leur héritage culturel.

### *2.3.1 Pertinence du récit scolaire : inclusion et exclusion*

Selon Stanley (2000), qui s'inscrit dans le courant de l'éducation antiraciste, l'histoire nationale, en tant que discipline scolaire, pose problème puisque le passé est interprété de manière simpliste et l'histoire est racontée comme un récit monolithique et véridique. À

cet égard, il remet en question le cadre nationaliste de l'histoire enseignée à l'école qui ne prend pas en compte le récit des différents groupes présents dans la société. Dans cet ordre d'idée, Magnan (2013) souligne que l'histoire peut participer à l'exclusion des groupes minoritaires ou marginalisés en renforçant les frontières intergroupes. Zanzanian (2017) abonde dans le même sens : « le traitement périphérique des minorités historiques du territoire risque de marginaliser les jeunes issus de ces communautés et d'affaiblir leurs sentiments d'appartenance nationale et leur engagement civique » (p. 1).

Depuis les années 1990, de nombreuses recherches dans le champ de l'enseignement de l'histoire ont étudié la pertinence ou la signification historique que les élèves attribuent au récit scolaire en fonction de leur identité, leur mémoire ou leur propre récit historique. Différents contextes culturels et sociaux ont été traités par les études s'intéressant à l'identité des élèves en lien avec l'histoire nationale à l'école (Almarza, 2001; Barton, 2005; Barton et Levstik, 1998; Barton et McCully, 2004; Epstein, 2001, 2009; Lévesque, 2005; Levy, 2017; Peck, 2010; Seixas, 1993, 1994, 1997).

L'étude de Létourneau et Moisan (2004) montrait que la mémoire collective et le sens commun y étaient pour beaucoup dans la structuration de la conscience historique des jeunes<sup>7</sup>. Au-delà des récits présentés en classe, la mémoire collective des jeunes est

---

<sup>7</sup> Selon les auteurs, la conscience historique est une « opération réflexive qui, consciemment ou pas, prédispose ou oriente le répondant dans l'organisation, la structuration et l'enfilement de ces contenus mémoriels suivant une trame historique cohérente et globale » (p. 326). Ce qui permet de distinguer la mémoire collective par rapport à la conscience historique est le fait de considérer la mémoire comme moteur de la conscience historique (Létourneau, 2006). On retrouve dans la littérature scientifique qui s'intéresse à la mémoire collective et à la conscience historique des flous concernant les définitions de ces concepts. Au cours des années 1990, Létourneau utilisait la mémoire collective comme théorie, Moisan (2002) s'intéressait également à la mémoire historique et la mémoire collective. Toujours en gardant le même projet de recherche

influencée par les récits traversant la société ainsi que par ceux présents dans leur famille, leur communauté d'appartenance.

Peck (2010) a également étudié la signification que des élèves de 12<sup>e</sup> année attribuent à l'histoire en fonction de leur appartenance ethnique. Dans cette étude, il était demandé aux élèves de décrire les connexions qu'ils font avec l'histoire du Canada. Son étude montre que l'identité ethnique influence le récit (*narrative template*) que l'élève utilise pour se situer par rapport à l'histoire nationale. Il est à noter que lors de son étude, certains élèves ont complètement fait abstraction de leur identité et ont reproduit le récit national enseigné en classe, les liens avec leur propre héritage culturel auraient été trop difficiles à effectuer. En contrepartie, lorsque l'héritage historique de l'élève est inclus dans le récit officiel présenté en classe, celui-ci ou celle-ci est davantage susceptible de s'engager dans une démarche de compréhension de l'histoire. Comme le mentionne Peck (2018), « for students from the majority / dominant culture and for minoritized students; the potential to significantly enrich both group's understanding of history is lessened when these connections are neither sought nor explored » (p. 312). À cet égard, le récit scolaire enseigné à l'école influence l'apprentissage de tous les élèves et l'exclusion de certains groupes les prive tous d'une compréhension plus complexe de l'histoire.

---

et le même outil de collecte de donné (question ouverte), la théorie de la conscience historique a pris place dans les recherches de Létourneau. Bien que la distinction entre la mémoire et la conscience soit très bien explicitée dans Létourneau et Moisan (2004), la définition de la conscience historique n'est plus la même dans Létourneau (2014), celle-ci s'apparente davantage à la conception de la pensée historique et prend une distance par rapport à la mémoire. Pour en apprendre davantage au sujet de la conscience historique en didactique de l'histoire au Canada, nous vous invitons à consulter Popa (2017) et Epstein et Salinas (2018).



Pour sa part, Almarza (2001) a étudié la pertinence historique qu'attribuent les élèves d'origine mexicaine à l'histoire nationale étatsunienne. Ceux-ci ont témoigné de leur ressentiment par rapport au fait qu'ils et elles soient exclus de ce qui est enseigné en classe. Cette exclusion les empêcherait de s'identifier à l'histoire étatsunienne et par le fait même à la société qui lui est rattachée. Dans une même perspective, Hanauer (2013) et Epstein (2009) ont étudié la place que prennent les Afro-Américains dans les programmes d'histoire et manuels scolaires et soulignent que le peu d'espace laissé au récit afro-américain pourrait priver certains jeunes de leur héritage, de leur identité. De plus, cela prive tous les autres élèves d'une compréhension complexe du passé de leur pays.

Epstein (2000, 2009, 2011, 2016) s'est intéressée à la manière dont les jeunes issus de différents groupes ethniques interprètent différemment l'histoire américaine. Contrairement aux jeunes blancs, les jeunes afro-américains considèrent que les personnes enseignantes et les manuels transmettent une histoire parcellaire, où ils sont marginalisés. Le fait d'être toujours représentés dans des postures de victimes leur renvoie une image négative d'eux-mêmes et tend à leur nier toute agentivité. En ce sens, certaines manières d'inclure les groupes ne permettent pas aux élèves minoritaires de voir leur propre agentivité (Wills, 2001).

Pour ce qui est des jeunes anglophones du Québec étudiés par Létourneau (2014)<sup>8</sup>, les énoncés recueillis soulèvent qu'une très faible proportion de ces élèves utilise une

---

<sup>8</sup> Les jeunes avaient à répondre à la question suivante : « Si vous avez à résumer, en une phrase ou une formule, l'aventure historique québécoise, qu'écririez-vous personnellement ? » (Létourneau, 2014, p. 246) De cette étude, 383 énoncés ont été récoltés auprès de jeunes anglophones du secondaire.

connotation positive pour parler de l'aventure historique québécoise, tandis que 90% des réponses utilisent un vocabulaire neutre ou malheureux. Ces jeunes anglophones auraient de la difficulté à se penser en tant que sujet historique de l'aventure québécoise, ayant « du mal à concevoir la nature de leur rapport historique à l'expérience québécoise autrement que comme étrangers » (p. 120). À cet effet, ils n'utilisent pas d'acteurs ou d'actrices historiques anglophones lorsqu'ils abordent la construction de la société québécoise. Ces jeunes ne semblent pas à l'aise avec le fait de « percevoir les « Anglais » - et de s'entrevoir par conséquent- comme participants à part entière ou membres partiaires de l'expérience québécoise » (p. 122).

Dans le même ordre d'idée, Zanazanian (2015) <sup>9</sup> observe que les jeunes anglophones discréditent ce qui est enseigné en classe d'histoire nationale par le fait que leur propre expérience historique y soit absente. Ils sont déçus de ne pas être inclus dans le « nous » collectif. D'après l'un des récits analysés (n=5), l'histoire du Québec est injustement centrée sur l'histoire francophone, le point de vue présenté est restreint à une seule perspective et tait la voix des autres groupes. De plus, quatre des cinq jeunes s'opposent aux principaux repères de la mémoire collective franco-québécoise. Ils désirent

---

<sup>9</sup> À partir du corpus de données de Létourneau, Zanazanian (2015) explore la conscience historique de cinq jeunes de langue anglaise ayant répondu à la question suivante : « Décrivez, présentez, comme la percevez, la savez ou vous vous en souvenez, l'histoire du Québec depuis le début » (p. 120). Zanazanian (2015.) utilise la théorie de la conscience historique du théoricien allemand Jorn Rüsen (2004) pour examiner comment les jeunes anglophones interagissent avec la narration collective francophone. L'utilisation du modèle de Rüsen (2004) permet de questionner la manière dont l'individu utilise les récits historiques et comment ceux-ci influencent son niveau d'appartenance à un groupe dans le présent. En ce sens, il propose un modèle évolutif de quatre niveaux de la conscience historique (traditionnel, exemplaire, critique génétique).

se voir davantage représentés dans l'histoire de la nation. Ils considèrent la mémoire collective francophone comme étant trop émotive et estiment que sa présence dans les programmes limite l'étude de passé du Québec dans toute sa complexité. Les récits de quatre de ces jeunes anglo-québécois sont critiques dans le sens où ils remettent en question le récit dominant. Par contre, ils ne proposent pas pour autant une perspective différente pour aborder l'histoire du Québec.

Outre le fait que ces élèves anglophones ne se sentent pas inclus au récit national, voir qu'ils le remettent en question, cette absence (ou représentation négative) soulève des enjeux liés à l'apprentissage pour tous les élèves, peu importe leur groupe d'appartenance. Afin de favoriser une compréhension complexe de l'histoire dite « nationale », l'inclusion de certaines perspectives (par leur inclusion directement au programme ou seulement dans la manière d'enseigner) serait bénéfique au développement de la pensée historienne de tous les élèves.

### 2.3.2 *Récit officiel et récit alternatif*

Le récit officiel qui est enseigné est bien souvent celui du groupe dominant de la société et les élèves qui proviennent de ce groupe n'y voient pas de dissonance avec leur propre mémoire. Mais qu'en est-il des jeunes qui n'appartiennent pas à cette mémoire collective dominante ? Remettent-ils en question le récit officiel ? L'étude de Létourneau et Moisan (2004) aborde la manière dont les jeunes (secondaire, cégep, université) se représentent et se rappellent l'histoire du Québec. Les résultats ont montré que les jeunes

Québécois d'héritage canadien-français reproduisent la trame narrative de la mémoire collective dominante, soit celle apprise à l'école et à la maison.

Comparativement à Létourneau et Moisan (2004) qui restreignaient leur étude aux jeunes Québécois francophones de Québec, celle de Létourneau et Caritey (2008.) étudiait la mémoire des jeunes Québécois « de différentes traditions culturelles et linguistiques – francophone, anglophone, allophone et même autochtone » (p. 70). Les résultats qui ressortent de l'étude de Létourneau et Caritey (2008), confirment que les récits des jeunes Québécois francophones sont conformes aux bases de la mémoire collective canadienne-française et s'articulent autour de ses mythes. Le « fait de suivre le cours d'histoire nationale n'amènerait pas les élèves, apparemment, à se détacher de ces mythes ou à les critiquer, mais à les reprendre plutôt et les endosser » (p. 40). Les récits des élèves sont structurés différemment lorsqu'il s'agit d'élèves francophones ou anglophones. Il existe des « lieux communs ou des passerelles narratives » (p. 91) entre ces groupes, mais la structure et les contenus de ces récits diffèrent. L'étude ne va toutefois pas plus loin dans cette mise en parallèle des récits de ces jeunes, mais permet tout de même d'affirmer « qu'il existe probablement des cadres sociaux à la mémoire historique individuelle des jeunes, cadres renforcés ou altérés par la personne enseignante (on parlera ici d'effet d'enseignant) » (p. 91).

À l'instar de ces recherches, Epstein (2009), lors d'études menées aux États-Unis, montre que les élèves issus du groupe majoritaire (blancs d'origine européenne) ne voient pas de conflit entre ce qui est appris dans la famille et ce qui est appris à l'école. Par contre,

les élèves afro-américains constatent une disparité entre les récits provenant de leur milieu et ce qui est appris en classe d'histoire nationale. En ce sens, selon l'origine ethnique, les jeunes ne construisent pas de la même manière le récit de la nation, ils n'attribuent pas la même importance aux acteurs et actrices historiques et aux événements (Epstein, 2009; Barton et Levstik, 1998). Un récit alternatif peut émerger lorsqu'il est question de moments précis de l'histoire nationale, selon la signification qu'en dégage l'élève en lien avec sa mémoire.

Zanazanian (2015) explique que si les jeunes anglophones ne mobilisent aucun récit alternatif pour aborder l'aventure historique québécoise, ils et elles résistent tout de même au récit officiel. Pour discuter de cette résistance, Zanazanian suppose que les élèves « savent sans croire » (Knowing but not believing) (Wertsch, 2000). Ils connaissent le récit officiel enseigné en classe, ils sont en mesure de le reproduire, mais ils n'y croient pas. Ce récit ne fait pas sens pour eux, ils y résistent puisqu'ils ne s'y reconnaissent pas. Selon Zanazanian, les jeunes anglophones du Québec seraient probablement porteurs d'un récit alternatif qui n'a pas encore été identifié par la recherche.

### 3 PROBLÈME DE RECHERCHE : LA MÉMOIRE COLLECTIVE COMME REGISTRE DE PENSÉE ET OBJET D'HISTOIRE EN CLASSE

Dans le présent chapitre, il a été question du fait que la mémoire est à la fois un registre de pensée propre à l'élève lors de l'apprentissage et une composante (un objet) de l'histoire nationale scolaire (Lautier, 2001; Laville, 2002). Étudier la mémoire pour en faire

un objet d'histoire serait donc une avenue pertinente pour développer la pensée historienne. Également, utiliser la mémoire d'un groupe en particulier – ici la communauté d'expression anglaise du Québec – apparaît comme moyen pour permettre à certains élèves de se reconnaître dans le récit et aider tous les élèves à construire une représentation du passé qui soit plus complexe et plurielle.

La mémoire est un outil essentiel pour que l'élève donne sens au passé véhiculé par le récit scolaire et rattache ce qu'il apprend avec ses connaissances déjà-là (Lautier, 2001). Nous savons qu'une pensée formelle (historienne) permettrait de mettre à distance les récits, l'émotivité, les discours nationaux. Étudier la mémoire, comme objet d'histoire, serait un moyen de rendre critique cette forme de pensée. En plus, partir de la mémoire collective d'un groupe, qui ne se retrouve pas dans le programme, serait une manière d'aborder de nouvelles perspectives.

Comme mentionné précédemment, Zanzanian (2017) propose de créer du nouveau matériel pédagogique qui intégrerait mieux la diversité des expériences collectives, ce qui pourrait faciliter le travail des enseignants et des enseignantes et permettre aux élèves de construire un récit de l'histoire nationale faisant sens pour eux, où ils et elles auraient une place en tant qu'agents de l'histoire. Utiliser la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est comme objet d'histoire, permettrait à la fois aux élèves anglophones de s'identifier au récit, mais également à l'ensemble des élèves de développer une compréhension plus complexe du passé et tendre vers une démarche de pensée historienne.

### **3.1 Objectif général de recherche**

L'objectif de recherche qui consiste à déterminer comment la mémoire collective – en tant que registre de pensée d'un groupe et en tant qu'objet d'histoire permettant d'aborder différentes perspectives– peut servir à développer la pensée historienne de tous élèves.

## CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce présent chapitre, il sera question d'explorer comment le concept de mémoire collective peut être mobilisé en tant qu'objet historique pouvant servir à développer la pensée historienne des élèves. En parcourant les fondements et définitions de la mémoire collective, il sera possible de bien comprendre comment elle prend forme. Ensuite, j'aborderai les fondements de la pensée historienne ainsi que les différents modèles qui en découlent. Il sera également question de réfléchir à la place que peut prendre la mémoire collective dans le développement de la pensée historienne – en tant que registre de pensée – et comment il est possible de l'intégrer en classe afin d'offrir une vision plurielle et critique de l'histoire. Le concept de multiperspectivité en histoire sera ensuite exploré comme outil didactique pour développer la pensée historienne des élèves, et ce, en mobilisant la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est.

### 1. LA MÉMOIRE COLLECTIVE : FONDEMENTS ET DÉFINITIONS

La mémoire est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire à l'école (Lautier, 2011, 2006; Moisan, 2015). Explorer les différents écrits théoriques sur la mémoire collective me permettra de mieux la comprendre et ainsi procéder à une transposition didactique vers la classe d'histoire. À travers les écrits de Maurice Halbwachs, j'aborderai les différents cadres et référents sociaux de la mémoire collective. Ensuite, je parcourrai les écrits de Jan Assman – qui a travaillé à approfondir le modèle de la mémoire collective d'Halbwachs – sur la mémoire culturelle et ses différents indicateurs.



Finalement, il sera question d'utiliser la mémoire collective en classe d'histoire en tant qu'objet historique.

### **1.1 Les cadres et référents sociaux de la mémoire collective**

La théorie de la mémoire collective est issue du domaine de la sociologie. En 1925, Maurice Halbwachs publie un ouvrage fondateur intitulé *Les cadres sociaux de la mémoire*. À ce moment, la notion de mémoire n'est pas nouvelle, elle est utilisée depuis longtemps en philosophie et en psychologie. En réponse aux écrits du philosophe français Henri Bergson, dont il a été l'étudiant, Halbwachs articule sa pensée autour des cadres sociaux de la mémoire individuelle. À la suite de sa mort, survenue en déportation durant l'année 1945, plusieurs de ses manuscrits et carnets sont retrouvés et utilisés pour éditer un nouvel ouvrage : *La mémoire collective* (1950). S'inscrivant dans la pensée durkheimienne – qui considère que les faits sociaux (comme la mémoire collective) doivent être abordés comme des « choses » donc qu'elles sont analysables à partir d'une méthode rigoureuse – Halbwachs est aujourd'hui reconnu comme l'un des fondateurs de la sociologie française (Namer, 1997).

D'après la thèse de Maurice Halbwachs, la mémoire dépend de présupposés sociaux sur lesquels la mémoire se constitue et se conserve. Sans les cadres sociaux, nulle mémoire individuelle ne pourrait se constituer ni se conserver. La mémoire est un phénomène social qui implique la socialisation de l'individu. À travers différents cadres sociaux (familiale, religieuse, de classe), le sociologue questionne les interactions qui existent entre la

mémoire individuelle et la mémoire sociale.<sup>10</sup> Partager une mémoire avec un groupe, c'est justement faire part de son appartenance à celui-ci, il s'agit d'un rapport concret à un groupe. Les cadres sociaux de la mémoire correspondent aux différentes communautés mémorielles auxquels l'individu est rattaché et les souvenirs s'élaborent autour de référents sociaux (langue, espace, temps).

D'abord, la langue est le véhicule de la mémoire collective. Le langage est un système de communication qui permet aux membres d'un groupe de se comprendre entre eux. « Le langage apparaît comme le lieu où les hommes pensent en commun » (Halbwachs, 1925, p. 53). À l'aide d'un système de signes et de codes, les membres d'un même groupe communiquent lors d'interactions sociales (Viaud, 2003). La langue permet la construction de codes communs, qui eux s'inscrivent dans la mémoire collective. Les différents symboles qui sont créés par la langue naturelle permettent de construire le rapport qui existe entre les membres d'un groupe.

Ensuite, la mémoire garantit l'identité d'un sujet dans le temps. D'après Viaud (2003) : « la manière dont les groupes construisent le temps est la traduction d'une attitude générale du groupe vis-à-vis son état affectif, c'est-à-dire de ses peurs, de ses angoisses ou de ses attentes » (p. 35). La mémoire est une construction et ce sont les conditions actuelles du groupe qui influencent la perception du temps dans le présent. L'individu développe une « conscience de son identité à travers le temps, si bien qu'il préfère se souvenir des

---

<sup>10</sup> Le terme de mémoire sociale est aussi utilisé par Halbwachs pour désigner la mémoire collective. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons la mémoire collective et la mémoire sociale comme des synonymes. Son ouvrage posthume a été publié à partir de ses carnets et tout laisse croire qu'Halbwachs ne s'était pas encore arrêté définitivement sur l'un de ces termes (Sabourin, 1997).

faits entre lesquels puissent se discerner des correspondances, des analogies, des continuités » (Assman, 2010, p. 37). L'historicité qui lie l'individu, et son groupe, au passé, permet également une cohésion sociale dans le présent (Sabourin, 1997).

Finalement, l'espace sert également d'ancrage à la mémoire sociale. La mémoire prend appui sur des images spatiales. Les lieux et chaque petit détail qu'ils comprennent ont un sens qui n'est intelligible que pour les membres d'un groupe. Par exemple, les espaces de vie tels que la maison, la ville, la région natale, sont des lieux qui caractérisent le rapport à l'espace d'un individu et du groupe auquel il appartient. Le « groupe et l'espace forment une communauté d'essence symbolique, à laquelle le groupe reste attaché même une fois séparé de son espace » (p. 36). Les événements qui sont importants pour un groupe vont participer à créer des lieux de mémoire (Halbwachs 1950; Nora 1997). Halbwachs abordera le concept des lieux de mémoire dans son ouvrage *La topographie légendaire des Évangiles en Terre Sainte* (1941). Selon l'ouvrage *Les lieux de mémoire* de Pierre Nora (1992), il existe plusieurs formes de lieux. La mémoire d'un groupe peut consigner ses souvenirs dans des lieux topographiques, des lieux monumentaux, des lieux symboliques ainsi que dans des lieux fonctionnels. En ce sens, la relation avec ces différents espaces fait perdurer la mémoire dans le temps. Peu importe le groupe ou la société étudiée (nation, famille, communauté historique), il s'agit de lieux, dans l'espace, où sont consignés les souvenirs. En ce sens, bien qu'on ne puisse pas revivre le passé, ces différents espaces permettent d'éveiller les souvenirs. Les lieux de mémoire sont en fait des lieux où les objets de la mémoire se rangent par association et mémorisation. Ce monde des objets soutient l'identité en permettant une permanence et une stabilité au groupe (Assman, 2010).

## 1.2 Les indicateurs de la mémoire culturelle

Jan Assman et Aleida Assman, égyptologues allemands, se sont intéressés à la manière dont les sociétés se souviennent et comment la mémoire participe à l'identité culturelle des individus. À partir des travaux d'Halbwachs sur la mémoire, ce couple va réfléchir et théoriser les notions de mémoire communicative et de mémoire culturelle. Leur approfondissement du modèle de la mémoire collective d'Halbwachs est à ce jour une référence théorique dans de nombreuses recherches en sciences sociales (histoire, ethnographie, sociologie) (Assman, 2010).

Assman (2010) divise la mémoire collective en deux, selon deux différents moyens de se souvenir, deux différents usages du passé : la mémoire communicationnelle et la mémoire culturelle. La mémoire communicationnelle n'est pas soutenue par des institutions d'apprentissage, de transmission ou d'interprétation, ni convoyée ou célébrée par des spécialistes ou des journées spéciales. Cette mémoire est informelle et naturelle. Ce type de mémoire vit dans l'interaction communicative quotidienne et s'acquiert en même temps que le langage. La mémoire communicationnelle se situe à l'intérieur d'un temps social où les expériences historiques qui y sont liées sont de l'ordre biographique. Ce niveau de la mémoire est porté par les témoins des souvenirs.

La mémoire culturelle, pour sa part, contient les souvenirs des histoires mythiques et des origines. Il s'agit de l'espace imaginaire qui est compris dans les lieux de mémoire (Nora, 1992). Ce qui importe, c'est ce qui constitue le passé et ce dont les individus se souviennent. La mémoire culturelle est formalisée. Elle est « exteriorized, objectified, and

stored away in symbolic forms » (p. 17). Ces formes symboliques sont des points d'observation permettant aux individus de se souvenir. Il peut s'agir d'institutions, de monuments, d'archives, d'anniversaires, de paysages, etc. Lorsque les individus entrent en interaction avec ces symboles, la mémoire qui se souvient s'appuie sur ces symboles qui rappellent. La mémoire culturelle est fixée sur des points du passé qui rappellent les mythes, les événements marquants, les personnages fondateurs, etc. L'horizon temporel de la mémoire culturelle se réclame du passé jusqu'à l'endroit où le « nous » est encore utilisé par les membres du groupe, il s'agit d'un temps absolu qui n'est pas limité à la vie d'un individu, mais à la durée du groupe. Cette mémoire peut être supportée ou transportée par des spécialistes. Selon Assman (1995), la mémoire culturelle s'observe à partir des indicateurs présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1. Indicateurs de la mémoire culturelle

La mémoire culturelle	
Indicateurs	Définitions
Concrétisation de l'identité culturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mémoire conserve les contenus de savoir dont un groupe prend conscience pour construire son unicité.</li> <li>• Les manifestations identifiables apparaissent dans les expressions comme : « nous sommes comme ça », « nous ne sommes pas comme ça », etc.</li> <li>• Il s'agit de connaissances utilisées pour déterminer l'identité du groupe par rapport à l'Autre.</li> </ul>
(Re)construction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mémoire culturelle fonctionne en reconstruisant, c'est-à-dire qu'elle relie toujours ses connaissances à une situation actuelle et contemporaine.</li> </ul>
Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'objectivation ou la cristallisation des souvenirs et savoirs collectivement partagés sont transmises par un patrimoine culturellement institutionnalisé.</li> <li>• La formation ne dépend pas seulement du moyen de l'écriture. Par exemple : les peintures, les monuments, les paysages.</li> </ul>
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mémoire est organisée et soutenue par les institutions et les spécialistes.</li> </ul>
Obligation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le caractère contraignant des savoirs conservés dans la mémoire culturelle a deux fonctions : l'une formative (éducative) et l'autre normative (fournir des règles de conduite). La mémoire est une image normative de soi.</li> <li>• La mémoire culturelle engendre un système de valeurs, de normes qui structurent les souvenirs, les connaissances et les symboles.</li> </ul>
Réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mémoire culturelle est réflexive puisqu'elle : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interprète le passé par des proverbes, des mythes, etc.</li> <li>○ Elle reflète l'image du groupe à travers une préoccupation sociale contemporaine</li> </ul> </li> </ul>

Tiré d'Assman (1995, traduction libre)

### 1.3 La mémoire collective: un objet historique

En 1978, pour la première fois dans le champ de l'histoire francophone, le concept de mémoire collective est inscrit dans l'Encyclopédie La nouvelle histoire. Considérant l'évolution du monde moderne, la mondialisation, la démocratisation, les ruptures des ordres nationaux et coloniaux, une vague mémorielle serait présente partout autour du globe, ce qui expliquerait le besoin de recourir à cette théorie (Nora, 1978). L'historien Pierre Nora pose alors la mémoire comme un objet historique. Il définit la mémoire collective comme étant « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (p. 448). En devenant objet d'histoire, l'étude des mémoires collectives devient un travail de l'historien.

La notion de mémoire collective permet alors d'analyser la manière dont les groupes sociaux recomposent le passé en fonction de leurs préoccupations du présent et de leurs aspirations pour le futur (Namer, 1999). La mémoire collective permet de solidifier les liens entre les membres d'une collectivité et d'y créer des valeurs communes. Comme le souligne Sabourin (1998), la relation que l'individu entretient avec l'Autre (altérité) dans le présent, ainsi qu'avec les autres membres des groupes auxquels il appartient, se retrouve dans la mémoire collective. Dans l'ouvrage *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paul Ricoeur (2006) fait aussi référence au fait que la mémoire n'est pas un récit exhaustif, mais un travail de configuration narrative des faits, comprenant des oublis, des évitements, des abandons, des abus, etc. Todorov (1995) rappelle, pour sa part, que la mémoire opère par

sélection d'informations, car il est impossible de reconstituer complètement le passé. C'est donc une construction. La mémoire retient ce qui lui convient, ce qui l'a touchée, ce qui l'a transformée. Dans cet ordre d'idées, les groupes minoritaires, où ceux qui sont oubliés par l'histoire sont souvent actifs dans la construction d'une mémoire alternative qui sert de moyen d'action pour aboutir à une reconnaissance sociale. La mémoire collective devient donc un outil pour agir dans le présent (Viaud, 2003).

L'enseignement de l'histoire nationale au Québec participerait à la transmission d'une mémoire collective canadienne-française en laissant très peu de place à l'expérience historique des groupes minoritaires (McAndrew, 2013; Moisan, 2015). Le nouveau programme du Québec et du Canada a pour finalité de développer la pensée historienne des élèves, mais est-ce que la mémoire est pour autant étudiée comme objet d'histoire. Selon Heimberg (2003), travailler la pensée historienne permettrait, par des activités d'historisation (périodisation, contrôle du raisonnement analogique, élaboration d'entités historiques, etc.) de former un raisonnement critique.

La fonction critique de l'histoire devrait permettre de faire connaître de quelles constructions résultent certains usages du passé et non pas de se contenter de les promouvoir en leur conférant un illusoire statut de vérité [...] elle doit donc les aider à se situer face à ces enjeux de mémoire et de compréhension du passé, elle ne peut pas se réfugier dans le récit d'une histoire lisse (p. 19).

En ce sens, en développant un raisonnement critique par rapport à la mémoire collective présente dans le programme, les élèves seraient amenés à réfléchir au caractère construit de l'histoire. Également, en mobilisant la mémoire collective de groupes marginalisés comme objet historique et historiographique, les élèves auraient également à réfléchir aux rapports qui existent entre les groupes dans le passé et le présent. Puiser dans la mémoire



collective des groupes marginalisés par l'histoire nationale enseignée à l'école apparaît donc comme une piste d'exploitation pertinente, afin de réfléchir à la pluralité des expériences présentes dans le récit historique et ainsi développer la pensée historienne des élèves.

#### **1.4 La mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est : un objet d'histoire**

Dans le cadre de ce projet de recherche, c'est la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est qui a été choisie pour devenir un objet historique à étudier en classe d'histoire. L'exploration théorique du concept de mémoire collective permet d'affirmer que les Cantons-de-l'Est correspondent à un espace où existe une mémoire culturelle (Assman, 2010). Ce choix s'appuie sur les cadres et référents sociaux de la mémoire collective d'Halbwachs (1925; 1950) ainsi que sur les indicateurs de la mémoire culturelle proposés par Assman (2010).

D'abord, le cadre qui est retenu pour aborder la mémoire est celui de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est. Plusieurs historiens et historiennes ont étudié l'histoire et l'identité de cette région (Kesterman, 1998, 2000, 2013; Kesterman, Southam et St-Pierre, 1998; Little, 1989a, 1989b, 2004; Rudin, 1985; Southam, 2013).<sup>11</sup> D'après

---

<sup>11</sup> À la suite de la Révolution américaine, les loyalistes ayant porté allégeance à l'Empire britannique se déplacent vers le Bas-Canada. En 1791, avec l'Acte constitutionnel, est créé le Haut-Canada, où les Loyalistes vont s'établir. Pour ce qui est du Bas-Canada, de nouvelles terres de la couronne sont concédées selon le mode division en canton / *townships*, et ce, à l'Est de Montréal (Kesterman, 1999). Bien qu'occupées comme campement par les Abénaquis, ces terres ne sont pas développées. Des milliers de Loyalistes obtiennent des terres et développent les cantons (Kesterman, Southam et St-Pierre, 1998.). En ce sens, l'arrivée des Loyalistes est un semi-mythe, lié à l'histoire fondatrice de la région. En effet, comme il fallait être Loyaliste pour obtenir une terre de la couronne dans les Cantons-de-l'Est, de nombreux Américains en

Kesterman (1998), les Cantons-de-l'Est auraient une identité culturelle régionale qu'on ne retrouve pas dans les autres régions du Québec. Il s'agit d'un modèle spatio-temporel qui permet de soutenir l'identité dans le temps. Influencée par la proximité avec les États-Unis et la diversité ethnique<sup>12</sup> de la population, cette identité serait, pour Little (2004), le berceau de l'identité canadienne-anglaise. Bien qu'il soit spécifiquement question de la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est, il est important de souligner qu'à l'intérieur même de cette communauté, il existe plusieurs groupes aux origines ethniques diverses. Cette communauté des Eastern Townships n'est pas homogène et vit des réalités différentes d'un township à l'autre. Malgré tout, le référent qu'est la langue anglaise constitue un point centralisateur de cette mémoire.

La mémoire culturelle de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est s'opérationnalise à l'aide des indicateurs du modèle d'Assman (2010) (concrétisation de l'identité, reconstruction, formation, organisation, réflexivité). Tout laisse croire qu'il existe une mémoire culturelle au sein des communautés anglophones des Cantons-de-l'Est, comprenant ses mythes, ses héros, ses événements marquants. La mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est est documentée par des spécialistes. Également, de nombreuses institutions s'organisent autour de ce groupe. Il existe une association, les Townshippers, qui poursuit la mission de renforcer leur identité

---

ont profité pour obtenir une terre gratuitement dans la région. Également, de nombreuses terres étaient données à des hommes rattachés à l'administration britannique. Ces derniers ont tenté de britanniser la région. En ce sens, plusieurs vagues d'immigration ont suivi : irlandaise, écossaise, anglaise, puis, bien des années plus tard, canadienne-française.

<sup>12</sup> Southam (2013) a quant à lui documenté l'identité irlandaise présente dans plusieurs cantons de la région, dont Richmond (canton de Shipton à l'époque). Kesterman (2000) a pour sa part documenté la présence et l'influence des Écossais dans la région de Mégantic et ses alentours.

culturelle et qui se préoccupe de l'agentivité de cette communauté minoritaire, compte tenu des enjeux auxquels elle fait face (baisse démographique, vieillissement de la population, pauvreté, faible scolarisation) (Townshippers, 2018). Bien qu'aujourd'hui, les Cantons-de-l'Est soient une région touristique<sup>13</sup>, elle est très rattachée à l'histoire de la communauté anglaise. On retrouve à cet effet un centre d'archives à Lennoxville (Centre de ressource sur l'histoire des Canton-de-l'Est) qui se concentre sur la communauté anglophone et sur le développement de la région par celle-ci. En plus de nombreux musées (musée Missisquoi, musée du comté de Brome, centre culturel et du patrimoine Uplands, musée Eaton Corner, musée de la société d'histoire du comté de Richmond, Musée Colby-Curtis), on retrouve également des institutions scolaires anglophones se rassemblant dans la commission scolaire Eastern Townships. Pour ce qui est des institutions post-secondaires, on retrouve également un Collège (Champlain) et une université (Bishop). La mémoire culturelle se concrétiserait par une identité culturelle, institutionnalisée dans un patrimoine culturel, organisé par des institutions visant la formation et soutenues par des spécialistes (Assman, 2010).

## 2. LA PENSÉE HISTORIENNE : FONDEMENT ET MODÈLES

Depuis les années 1970 plusieurs modèles de la pensée historique (historial thinking) ont été développés dans le champ de l'enseignement de l'histoire un peu partout en

---

<sup>13</sup> D'abord nommée *Eastern Townships*, le nom donné à la région est traduit en français vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle lorsque la communauté canadienne-française est venue s'y établir (Little, 1989a). Aujourd'hui, cette région touristique comprend les régions administratives de l'Estrie de la Montérégie-Est (Brome-Missisquoi) et de La Haute-Yamaska (Kesteman, Southam et St-Pierre, 1998).

Occident (Angleterre, États-Unis, Allemagne, Canada) (Lévesque et Clark, 2018). Au Canada, Peter Seixas a beaucoup travaillé sur le concept de la pensée historienne, à travers sa chaire de recherche portant sur l'étude de la conscience historique<sup>14</sup>. Cette transposition didactique de la pensée historienne s'articule autour de six concepts associés à différentes opérations intellectuelles. Ces concepts sont : la pertinence historique, les sources primaires, la continuité et le changement, les causes et conséquences, la perspective historique (les points de vue historique) et la dimension éthique des interprétations historiques (Seixas et Morton, 2013; Lévesque, 2013).<sup>15</sup> Au Québec, le modèle de la pensée historienne qui a surtout été utilisé –entre autres dans les programmes du renouveau pédagogique – est celui de Robert Martineau (1999; 2002), qui comprend trois composantes : un langage propre à l'histoire, une attitude d'ouverture aux réalités sociales (empathie historique, perspective critique) ainsi qu'une démarche méthodologique (poser un problème, analyser des sources, établir des faits, interpréter et répondre à l'hypothèse).

Pour Moisan (2017), la pensée historienne telle que conçue ne rend pas les élèves automatiquement critiques face aux constructions historiennes et à leurs limites. Plusieurs enjeux moraux, idéologiques et éthiques ne sont pas nécessairement traités. En ce sens,

---

<sup>14</sup> Au Canada anglais, les concepts de pensée historienne et de conscience historique sont souvent synonymes, tandis qu'au Québec, ces concepts sont abordés de manière distincte par des auteurs (voir entre autres : Duquette, 2011; ou Zanazanian, 2012).

<sup>15</sup> De nombreux programmes d'histoire qui ont vu le jour à travers le Canada depuis les années 2000 sont basés sur ce modèle (par exemple au Manitoba, en Colombie-Britannique et en Ontario). Au Québec, les programmes du renouveau pédagogique (2003;2006) adopte le modèle de la pensée historienne de Robert Martineau (1999). En ce qui concernent les plus récents programmes d'histoire du Québec et du Canada (2017), ils « utilisent le vocabulaire du modèle de Seixas, mais sans toutefois le nommer et sans le reprendre dans les compétences qu'il propose » (Moisan, 2017, p. 11).

mettre en place la pensée historienne ne permet pas nécessairement de sortir de la mémoire collective portée par les programmes d'histoire. Elle peut très bien être mise en place par l'étude des documents et des perspectives de la majorité tout en restant dans la cadre national porteur de cette mémoire.

## **2.1 Apprentissage de l'histoire, dans une perspective de développement de la pensée historique**

Moisan (2017) propose un schéma de l'apprentissage de l'histoire, dans une perspective de développement de la pensée historique (voir page suivante). Ce schéma de l'apprentissage comprend deux pôles en tension : l'identification et la décentration. Aux termes d'un processus itératif entre les deux pôles – facilités par l'utilisation de la méthode historique (Martineau, 2002) – s'opère un mode de pensée historien qui permet une compréhension complexe et critique de l'histoire. Selon la conception de Moisan (2017) « l'acquisition de cette pensée historique permettrait enfin aux élèves d'exercer un jugement complexe et nuancé en tant que citoyens critiques et autonomes » (p. 8) En plus de réfléchir à la manière dont l'histoire est construite, ce mode de pensée devrait également leur permettre de réfléchir au développement de leur propre pensée.

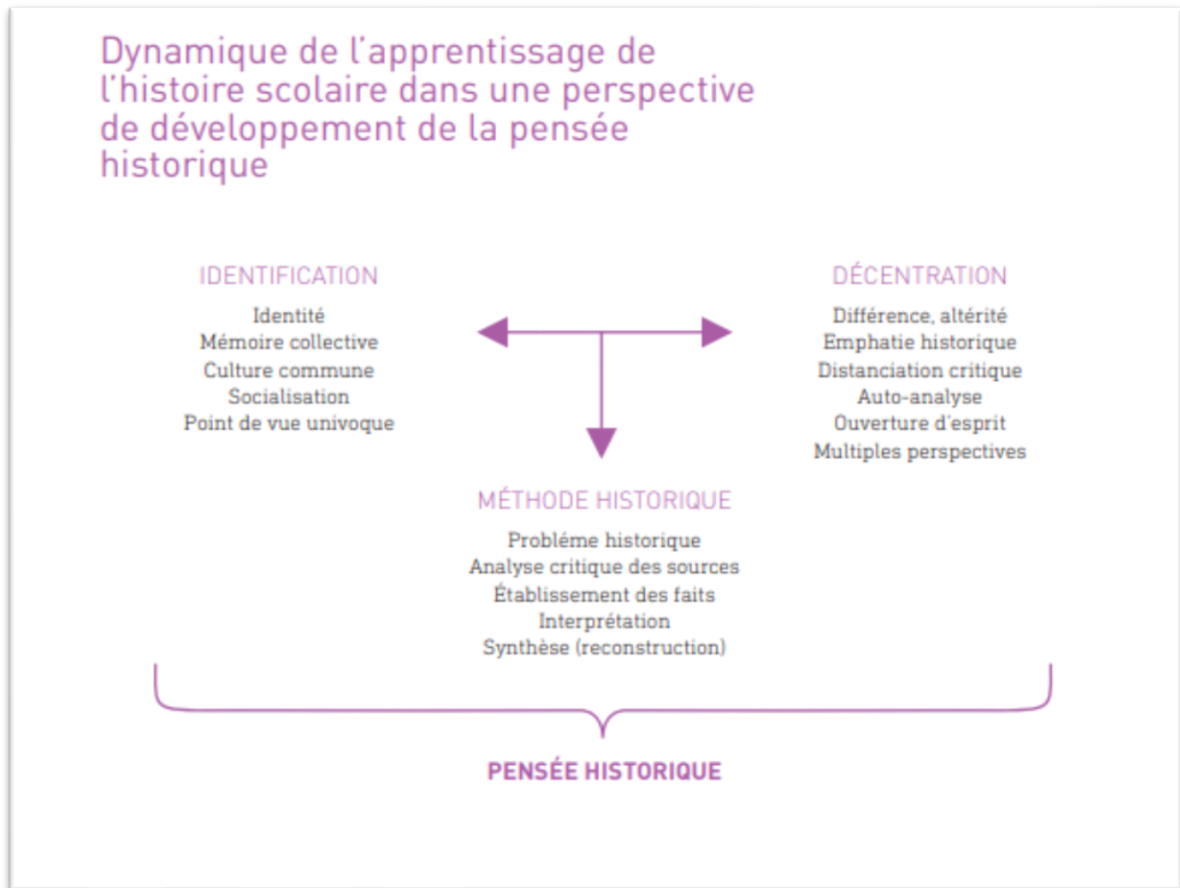


Figure 2. Schéma de l'apprentissage de l'histoire dans une perspective de pensée historique tiré de Moisan (2017, p. 9)

Le pôle de l'identification, tout comme la pensée naturelle (Lautier, 2001), comprend la mémoire collective et les différents référents avec lesquels les élèves font sens de l'histoire en classe, mais également les « savoirs prescrits dans les programmes scolaires [qui] contribuent à socialiser les élèves et à construire une culture commune » (Moisan, 2017, p. 10). En ce sens, il s'agit à la fois des « rapports informels et normatifs » au passé.

Le pôle de la décentration quant à lui permet d'aborder de manière critique les composantes du pôle de l'identification. C'est dans le cadre scolaire que ce pôle sera

développé. « La décentration renvoie ainsi à une mise à distance de sa propre personne et de ses idées, afin d'envisager le passé du point de vue d'autres personnages ou d'angles jusqu'alors inexplorés » (Moisan, 2017, p. 10). Dans ce pôle, on retrouve entre autres l'empathie historique, la distanciation critique ainsi que les multiples perspectives.

## **2.2 De la nécessité d'aborder les multiples perspectives**

La considération de multiples perspectives semble une avenue pertinente afin de rendre les élèves critiques vis-à-vis les constructions de l'histoire et à la manière dont la mémoire participe à cette construction. De plus, aborder plusieurs perspectives est un moyen d'intégrer la mémoire de certains groupes marginalisés par l'histoire nationale et ainsi sortir d'un récit monolithique.

Lévesque (2013), qui s'inscrit dans les travaux de Seixas, définit la perspective historique comme :

un outil qui permet d'examiner le passé en se fiant aux conditions sociales, intellectuelles, émotives, morales d'une autre époque. Elle nécessite une prise de conscience des différences profondes qui existent entre les visions d'aujourd'hui et celles des témoins de l'histoire (p. 63).

Pour Seixas et Morton (2013), la perspective historique est synonyme de point de vue historique. En analysant les sources primaires, les élèves sont amenés à étudier l'histoire en adoptant la position des acteurs et actrices de l'époque étudiée, il s'agit de faire preuve d'empathie historique.<sup>16</sup> Il s'agit en fait d'adopter le point de vue d'un acteur ou d'une

---

<sup>16</sup> Le concept d'empathie historique est largement documenté dans la littérature scientifique et constitue un cadre théorique en soi. À cet effet, consulter Endacott et Brooks (2018).

actrice en prenant en considération ses valeurs, ses comportements tout en comprenant les différences qui existent entre ces témoins du passé et ceux du présent. Pour s'enquérir d'une perspective historique, il est également important de remettre ces perspectives dans leur contexte socioculturel. (Lévesque, 2013).

La perspective historique semble une piste pertinente pour aborder la mémoire collective d'un ou plusieurs groupes. Toutefois, travailler de multiples perspectives n'amène pas automatiquement les élèves à être critiques par rapport à la construction de l'histoire et la place de la mémoire dans celle-ci. Il est possible d'aborder plusieurs perspectives, sans pour autant porter un regard épistémologique et historiographique sur l'objet d'histoire. Ainsi, le modèle de Seixas a été critiqué par le fait qu'il n'accorde pas assez d'importance au caractère interprétatif de l'histoire et que les concepts sont étudiés sans être mis en relation dans une dialectique passé-présent-futur (Lévesque et Clark, 2018). En ce sens, la position de l'historien ou l'historienne, liée à son identité, sa propre historicité, ses opinions, ainsi que les conditions de productions des savoirs historiques ne seraient pas suffisamment prises en considération. Ces limites de la perspective historique (Lévesque, 2013; Seixas et Morton, 2011) invitent à explorer plus encore les apports possibles de l'approche de la multiperspectivité.



### 3. LA MULTIPERSPECTIVITÉ : FONDEMENTS ET MODÈLES

À partir des années 1970, en réponse à une approche traditionnelle de l'histoire visant à produire des connaissances mettant l'accent sur certains événements et personnages de l'histoire nationale, une approche nouvelle voit le jour dans les recherches de certains historiens et historiennes (Stradling, 2003). Préoccupé par le fait que l'histoire nationale soit écrite dans une perspective monoculturelle, exclusive et ethnocentrique, « l'histoire nouvelle » se concentre pour sa part sur l'histoire sociale, culturelle ainsi que sur les différents groupes marginalisés ou oubliés par l'histoire (les femmes, les pauvres, les minorités, etc.). Dans le domaine de la recherche en éducation, on voit ainsi apparaître l'utilisation des termes « multiculturalisme » et « éducation interculturelle ». C'est dans ce contexte que le concept de multiperspectivité commence à être utilisé dans le domaine de l'éducation dès les années 1990 et que le Conseil de l'Europe devient l'un de ses principaux défenseurs. Considérant que l'histoire nationale enseignée dans les différents pays d'Europe coïncide avec le récit historique du groupe dominant, les réflexions entourant cette « nouvelle histoire » visent à permettre aux élèves de penser l'histoire en analysant et interprétant des preuves provenant de sources primaires et secondaires. Il s'agit d'amener les élèves à penser historiquement et réfléchir au fait que l'histoire est construite à partir de sources et par le fait même, limité par ces mêmes sources.

La multiperspectivité est au coeur de la méthode historique, c'est ce que les historiens et historiennes apprennent à faire, même si l'histoire nous présente souvent un récit unique et universalisant. Elle permet d'analyser et d'interpréter les événements selon différentes perspectives. En ce sens, il s'agit d'un processus permettant la compréhension d'une réalité

dans laquelle on tient compte du point de vue de l'autre (ou des autres), en plus de notre propre point de vue. Il s'agit de considérer les différentes perspectives tout en réfléchissant au fait que nous avons nous-mêmes notre propre perspective qui est teintée par le contexte culturel dans lequel nous vivons. Stradling (2003) définit la perspective comme, « a view which is limited by the standpoint of the person expressing » (p. 15). D'après les auteurs néerlandais Wansink, Zuiker et Wubbels (2018), qui ont travaillé à opérationnaliser le modèle proposé par Stradling (2003), « the word perspective has a Latin root, “perspectus,” meaning “look through” or “perceive.” This original meaning suggests a perspective as inherently relative to the vantage point of a particular viewer (i.e., a subject) » (p. 497). En ce sens, la multiperspectivité comprend le fait d'accepter qu'il y ait plusieurs façons de voir le monde et qu'il est nécessaire de prendre en compte plusieurs perspectives pour comprendre un objet historique dans toute sa complexité. Stradling (2003) définit simplement la multiperspectivité comme étant « a way of viewing, and a predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures and societies from different perspectives through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline » (p. 14). Dans cet ordre d'idées, la multiperspectivité s'inscrit dans une épistémologie de l'histoire qui se veut interprétative et subjective où plusieurs récits historiques cohabitent (Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).

Au-delà d'aborder plusieurs perspectives, la multiperspectivité exige une capacité à mettre en relation ces différentes perspectives et réfléchir aux rapports qui existent entre-elles. C'est pour cette raison que « la perception de «l'autre» et la relation entre «l'autre» et «soi-même» (ou son propre groupe) sont au cœur de la vision plurielle » (Stradling,

2001, p. 152), c'est ce qui permet de comprendre qu'il n'existe pas une seule bonne interprétation, mais que chacune d'elle reflète en fait une expérience historique différente et valable. La vision plurielle de l'histoire a pour objectif de permettre

une compréhension plus large et plus complète des événements et des évolutions historiques, en prenant en compte les convergences et les divergences des récits et des points de vue de toutes les parties prenantes; une compréhension approfondit des relations historiques entre les nations, entre les pays voisins, ou entre majorités et minorités à l'intérieur des frontières nationales; une vision plus nette de la dynamique des événements par l'étude des interactions entre les individus et les groupes impliqués, de leur interdépendance (p. 152).

Pour Stradling (2001; 2003), utiliser le modèle de la multiperspectivité en classe permettrait aux élèves de comprendre que chaque récit est incomplet et qu'il existe différentes manières d'expliquer un événement, que les interprétations historiques sont provisoires et que la proximité des événements dans le temps et l'espace ne garantissent pas automatiquement une fiabilité de l'interprétation.

### **3.1 La multiperspectivité : modèle didactique pour les enseignants et enseignantes**

En 2000, le Conseil de l'Europe met en place un projet intitulé « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20<sup>e</sup> siècle » qui a pour mandat de développer du matériel pédagogique pour les enseignants d'histoire. À partir de ce projet est publié un handbook pour les enseignants dans lequel l'enseignement d'une vision plurielle de l'histoire est développé par le professeur Robert Stradling (2001). Bien que Stradling ne parle pas encore spécifiquement du concept de multiperspectivité, il établit tout de même les fondements et réflexions qui seront réutilisés en 2003 dans son ouvrage *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers* (2003). Toujours dans un contexte européen de

l'enseignement de l'histoire, les chercheurs Wansink, Zuiker et Wubbels (2018) ont étudié la manière dont les enseignants néerlandais intègrent la multiperspectivité en classe. Le schéma de la temporalité et des fonctions de la multiperspectivité proposés par ces auteurs vient enrichir l'opérationnalisation du modèle de Stradling (2003).

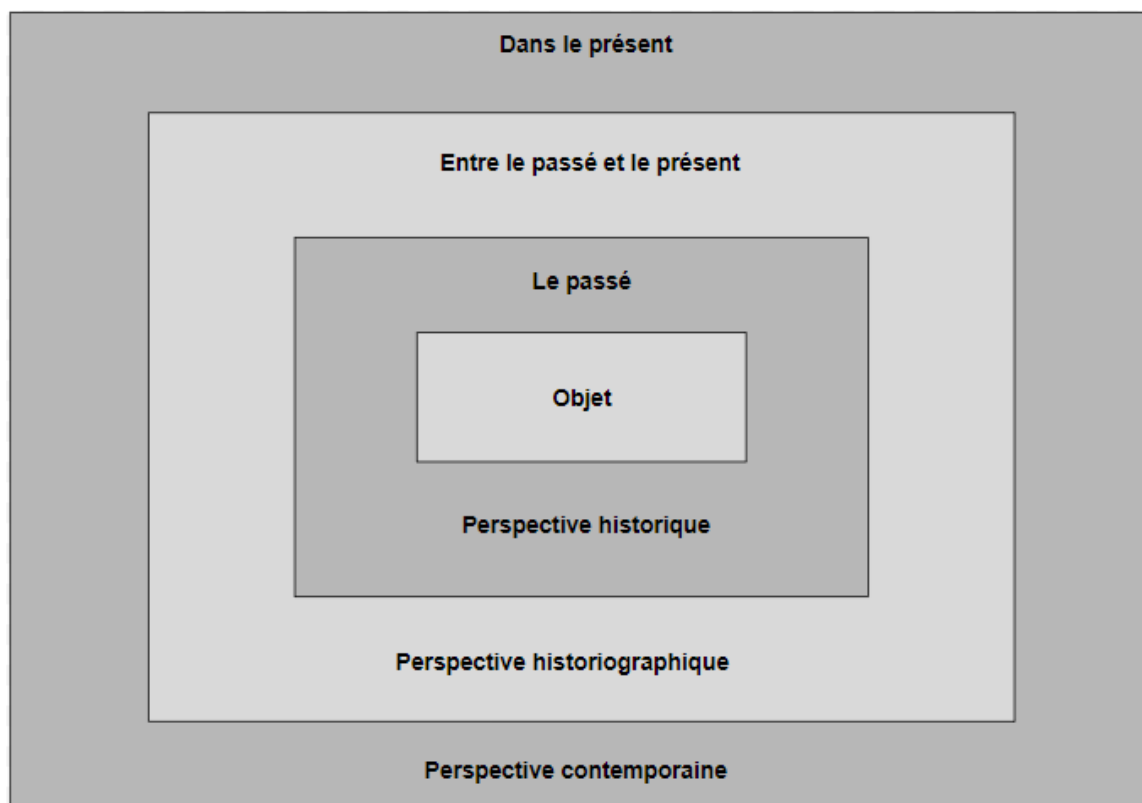


Figure 3. Modèle de la temporalité et des fonctions de la multiperspectivité (Traduction libre tirée de de Wansink, Zuiker et Wubbels (2018, p. 497).

D'abord, on retrouve au centre du modèle l'objet historique à l'étude. Il peut s'agir d'un évènement, d'un phénomène, d'un personnage, etc. Ensuite trois différentes couches temporelles composent le modèle et sont associées à différents processus intellectuels de la multiperspectivité, soit la perspective historique, la perspective historiographique ainsi que la perspective contemporaine. Ces trois processus intellectuels, mis en relation,

permettent de développer la multiperspectivité (Stradling, 2003 ; Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).

### *3.1.1 La perspective historique : le passé*

La première couche temporelle réfère aux perspectives synchroniques de l'objet à l'étude. Les sources primaires sont alors utilisées pour montrer les différents points de vue des acteurs et actrices de l'époque. Il s'agit de mettre de l'avant le fait que plusieurs récits historiques existent parallèlement dans un même espace-temps (Stradling, 2003). Il s'agit de mobiliser une perspective historique sur l'objet d'étude. Selon Wansink, Zuiker et Wubbels (2018), la perspective historique est un processus cognitif qui permet de reconstruire l'histoire en prenant en compte plusieurs perspectives provenant de la même époque, tout en étant conscient de la subjectivité de ces perspectives. Ce niveau d'analyse permet de comprendre qu'une personne témoigne d'un événement à partir de ses propres hypothèses, intérêts, préjugés, etc. Il est donc important de questionner la fiabilité des sources et leur pertinence. Voici quelques questions guidant cette dimension :

- Qui est l'acteur, l'actrice ou le témoin ?
  - Quel est son rôle ?
  - Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?
  - Comment a-t-il ou a-t-elle obtenu l'information qu'il ou qu'elle relate ?
- (Stradling, 2003).

### 3.1.2 *La perspective historiographique : entre le présent et le passé*

La deuxième couche temporelle réfère aux perspectives diachroniques à l'objet d'étude. On fait référence aux perspectives d'acteurs et actrices qui ne vivaient pas simultanément avec l'objet à l'étude. On peut alors penser aux historiens et historiennes, journalistes, citoyens et citoyennes ou autres acteurs et actrices de l'histoire qui ont interprété l'objet dans un autre contexte temporel. Wansink, Zuiker et Wubbels (2018) donnent l'exemple d'utiliser deux historiens ayant interprété le même objet historique, l'un ayant écrit au 19<sup>e</sup> siècle et l'autre au 20<sup>e</sup> siècle. Cette dimension permet d'étudier les motifs qui sous-tendent les différents points de vue des acteurs et actrices de l'époque, mais également de tous ceux qui interprètent l'histoire (Stradling, 2003). Au-delà de l'analyse des sources, la multiperspectivité permet d'introduire les élèves à l'historiographie et ainsi complexifier l'analyse historique d'un objet. Cette dimension de la multiperspectivité vise aussi à incorporer les perspectives des groupes qui ont tendance à être ignorés par l'histoire, afin de porter un regard équitable sur l'objet à l'étude ou encore à faire ressortir les interprétations historiennes divergentes. L'idée est de reconnaître que chaque perspective permet de complexifier le récit et constitue un seul morceau du casse-tête.

Concernant les historiens et historiennes, même s'ils suivent une méthode rigoureuse, leur regard n'est pas automatiquement neutre. Chaque personne qui interprète l'histoire est influencée par l'époque dans laquelle elle vit. L'idée est la même lorsqu'on étudie les sources provenant de films, de documentaires ou de romans historiques, il est important de réfléchir au contexte dans lequel ces documents ont été construits. Pour y parvenir, il est parfois nécessaire de procéder à une déconstruction du langage ainsi que de

rassembler et analyser les différents contextes (économique, social, politique, culturel, religieux, etc.) dans lesquelles les sources ont été interprétées. Voici quelques questions guidant cette analyse :

- Pourquoi l'acteur, l'actrice ou le témoin pense-t-il cela ?
- Quels sont les motifs qui expliquent sa vision ?
- Pourquoi utilise-t-il ou utilise-t-elle certains éléments pour décrire l'évènement et pas d'autres ?
- Qu'est-ce qui peut expliquer cette position par rapport à une autre ?
- Est-ce qu'il s'agit de faits ou d'opinions ?
- Est-ce que le langage est émotif ?
- Est-ce que le langage comprend des stéréotypes ou symboles ?

(Stradling, 2003).

En plus de développer la perspective historique, ce niveau d'analyse aurait pour fonction de développer la perspective historiographique (historiographical perspective taking), une fonction plus complexe de la multiperspectivité. Considérant que les élèves doivent prendre en compte différents contextes historiques provenant de différents contextes temporels, ceux-ci sont confrontés à des questions d'ordre épistémologiques (Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).

### *3.1.3 La perspective contemporaine : le présent*

La troisième couche temporelle quant à elle réfère aux perspectives des acteurs et actrices qui prennent position sur un objet historique dans le présent (journalistes, historiens et historiennes, politiciens et politiciennes, personne enseignante, élève). Ce niveau de la multiperspectivité combine et intègre la perspective historique et la perspective historiographique. Il s'agit de permettre aux élèves de développer un niveau de réflexivité leur permettant de comprendre la place qu'ils prennent eux-mêmes dans cette

construction de l'histoire. Il s'agit de les amener à interpréter de manière critique un objet historique. À ce niveau, les élèves arrivent à comprendre que les personnes enseignantes sont elles aussi des acteurs ou des actrices de la société et ont leur propre perspective sur l'objet historique, qui est influencée par le contexte social et culturel. La perspective contemporaine permet donc à l'élève de réfléchir à son propre positionnement temporel et au fait qu'il ou elle est acteur ou actrice interprétant l'histoire.

Dans cette dimension, les élèves étudient comment les perspectives sont liées entre elles, comment elles s'influencent, les rapports qui existent, les alliances, les rivalités, etc. Cette dimension s'opère au niveau du processus de construction de l'histoire. Elle vise à sortir du récit linéaire en venant imbriquer de nouveaux récits historiques. Au-delà de présenter de nouvelles perspectives, cette démarche vise à réfléchir aux rapports qui existent entre les différentes perspectives (les consensus, les désaccords) et ainsi mieux comprendre les conflits d'interprétations et les tensions qui existent dans le passé et le présent. Finalement, dans cette dimension, les élèves sont amenés à réfléchir aux limites que pose leur propre regard sur l'objet d'étude. En tant qu'acteurs ou actrices de la société, ils ou elles ont des préoccupations, des préjugés et des valeurs qui influencent leur propre interprétation de l'histoire. Les élèves seront amenés à développer une perspective historiographique permettant de réfléchir au caractère construit et interprétatif de la discipline historique.



### 3.1.4 Processus analytique de la multiperspectivité

Selon Stradling (2003), différents processus analytiques peuvent être travaillés avec les élèves afin de développer la multiperspectivité. En ce sens, il propose plusieurs questions pour guider les élèves. Ces questions sont regroupées sous cinq différents processus analytiques permettant de naviguer entre les différentes dimensions de la multiperspectivité.

Tableau 2. Processus analytique de la multiperspectivité

Processus analytiques	Questions
Description	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De quel type de source s'agit-il ?</li> <li>• Qui l'a produite (participant, participante, témoin oculaire, journaliste, commentateur, commentatrice, etc.)?</li> <li>• Quand a-t-elle été produite ?</li> <li>• Combien de temps la source a été produite après l'événement ?</li> <li>• Est-ce que la source nous renseigne sur le public cible et ou le destinataire ?</li> <li>• Quel est le but recherché par l'auteur(e)?</li> </ul>
Interprétation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si nous ne savons pas qui était l'auteur de la source, pouvons-nous déduire quoi que ce soit à propos de la source elle-même (niveau d'implication de l'auteur(e), sa proximité avec les événements, son point de vue, son rôle, etc.)?</li> <li>• Est-ce qu'il y a des indices sur la façon dont l'information a été apprise ?</li> <li>• Est-ce qu'il y a des indices sur la fiabilité de l'information?</li> <li>• Est-ce qu'il s'agit de faits ou d'opinions (expert, professionnel) ?</li> <li>• Existe-t-il des motifs qui permettent d'expliquer la position de l'auteur(e)(par exemple : le soutien à une position particulière, les préjugés contre une autre position, etc.) ?</li> </ul>

Liens vers des connaissances antérieures	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'information de la source confirme-t-elle ou contredit-elle des informations disponibles dans d'autres sources pertinentes?</li> </ul>
Identification des lacunes dans la preuve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce qu'il y a des noms manquants, des dates ou d'autres faits qui aideraient à complexifier l'objet historique?</li> </ul>
Identification des sources d'informations complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Où pourriez-vous aller vérifier cette source ou l'interprétation de l'auteur(e) ?</li> </ul>

Tiré de Stradling (2003, p. 26 traduction libre)

### 3.2 Limites

Bien que Stradling (2001) fasse part de l'importance d'inclure la multiperspectivité dans les programmes d'histoire, sa mise en application semble difficile dans les circonstances où les programmes sont déjà riches en contenu selon le temps qui est disponible. Sans oublier que ce modèle implique de sortir d'un modèle linéaire de l'enseignement de l'histoire où les savoirs sont transmis aux élèves par la personne enseignante. Au-delà de seulement inclure les différents groupes minoritaires ou marginalisés, ce modèle demande de mettre en relation ces différentes perspectives et expériences. Inclure la multiperspectivité aux programmes et manuels est une tâche laborieuse, longue et coûteuse. Pour les historiens et historiennes ou enseignants et enseignantes, les perspectives qu'il est possible d'utiliser sont souvent limitées par les langues parlées et comprises par ceux-ci. De plus, les informations, archives et documents disponibles, sont également des contraintes à l'utilisation de la multiperspectivité pour traiter d'un objet historique (Stradling, 2003).

Pour ce qui est des élèves, ce modèle soulève des difficultés. Par exemple, lorsque les sources et interprétations sont contradictoires, les élèves ont tendance à perdre confiance en la discipline historique (Stradling, 2003). Les élèves cherchent souvent des vérités et des certitudes et plus il y a de perspectives, plus il est difficile pour eux d'arriver à des conclusions. Il est donc important que l'enseignement permette à l'élève de créer des liens entre les perspectives et que cette démarche soit la moins abstraite possible. En ce sens, le modèle de la multiperspectivité ne propose pas de contenu spécifique, mais bien une manière d'enseigner ainsi que des moyens d'aider les élèves à acquérir ce mode de pensée (Stradling, 2001). L'approche des enseignants et enseignantes d'histoire, la manière dont ils préparent et accompagnent les élèves ainsi que le matériel proposé influencent grandement le développement de la multiperspectivité en histoire (Stradling, 2003).

#### 4 LA MULTIPERSPECTIVITÉ : UN OUTIL POUR DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIENNE ET TRAVAILLER LA MÉMOIRE COLLECTIVE

L'enseignement de l'histoire nationale soulève des enjeux socio-éducatifs. Les contenus des programmes sont remis en question par l'absence ou la marginalisation de certains groupes. Il est reproché au nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) de laisser très peu de place aux minorités et communautés locales du Québec (Comité ComECH-Québec, 2017). Afin que tous les élèves se retrouvent dans le récit proposé en classe et que l'histoire enseignée représente la complexité et la diversité de la société québécoise, il semble pertinent de proposer un outil permettant d'inclure la

mémoire des différents groupes, tout en respectant l'importance du récit présenté dans les programmes.

L'objectif général de cette recherche vise à explorer le concept de mémoire collective en tant qu'objet historique et historiographique pouvant servir à développer la pensée historienne des élèves. Afin de répondre à cet objectif, les écrits concernant la mémoire collective, la pensée historienne et la multiperspectivité ont été parcourus. Travailler la pensée historienne ne permettrait pas automatiquement d'être critique par rapport à la mémoire collective et à la place qu'elle prend dans la construction de l'histoire scolaire (Moisan, 2017). Utiliser le modèle didactique de la multiperspectivité apparaît comme un moyen pour y parvenir. En travaillant la multiperspectivité, il sera possible pour les élèves de porter un regard historiographique sur un objet issu de la mémoire d'un groupe marginalisé par l'histoire. L'élève se trouve au cœur de la multiperspectivité, il est un sujet historique qui porte un regard sur l'objet d'étude, et ce, dans différentes temporalités. L'enseignant ou enseignante, quant à lui ou elle, a pour rôle de guider les élèves dans les différents processus intellectuels permettant la multiperspectivité.

Voici un schéma présentant le modèle didactique de la multiperspectivité qui sera mis en place en tant qu'outil permettant de développer la pensée historienne des élèves. La mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est a été choisi en tant qu'objet historique et historiographique permettant de mettre en place la multiperspectivité. Ensuite, les différentes perspectives retenues sont la perspective historique, la perspective historiographique et la perspective contemporaine. Ces trois

perspectives se concentrent sur différents regards temporels de l'objet d'étude : synchronique, diachronique et isochronique.

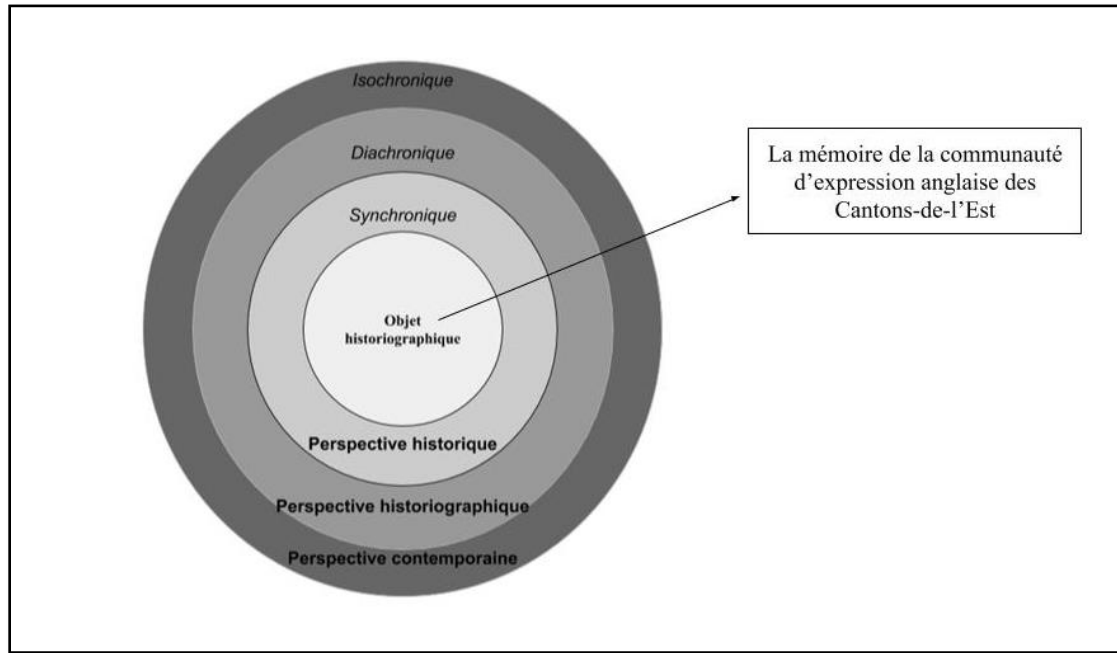


Figure 4. Modèle didactique de la multiperspectivité servant au développement de la pensée historique

#### 4.1 Perspectives et temporalités

Les différentes perspectives et temporalités retenues pour étudier la mémoire collective sont celles proposées par le modèle de la multiperspectivité de Stradling (2003) et repris par Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).

D'abord, la perspective historique –à la fois concept de la pensée historique (Lévesque, 2013) – permet d'étudier la mémoire comme objet d'histoire. Il s'agit d'étudier différentes perspectives d'acteurs ou d'actrices ayant vécu à la même époque, dans un

temps synchronique. En pignant dans la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est, il sera possible de trouver des perspectives qui ne sont pas proposées par le programme. Il sera ainsi possible de montrer que plusieurs perspectives existent en parallèle dans un même espace-temps. Cette perspective permettra d'aborder l'expérience historique des membres de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est, en les intégrant au récit déjà existant dans le programme.

Ensuite la perspective historiographique permet de s'intéresser aux perspectives qui sont diachroniques à l'objet d'étude et ainsi réfléchir au fait que l'histoire est une interprétation. En étudiant différents contextes historiques, les élèves seront amenés à complexifier leur pensée. En introduisant les élèves à l'historiographie, ils seront à même de comprendre la place que prend la mémoire d'un groupe lorsque vient le temps d'écrire l'histoire ainsi que le caractère subjectif de ceux qui interprètent l'histoire.

La perspective contemporaine permettra quant à elle d'aborder les enjeux que pose la mémoire dans le présent. En guidant les élèves, les enseignants et enseignantes pourront amener les élèves à réfléchir à leur propre perspective, influencée par leur identité. Ce niveau de réflexivité va leur permettre de comprendre la place qu'ils occupent eux-mêmes en tant que sujet de l'histoire et comment le contexte social et culturel les influence. C'est par l'interaction des différentes couches que la mémoire sera étudiée comme objet historiographique. Chacune des couches ajoute un niveau de complexité et rend l'étude de la mémoire de plus en plus critique.

En plus de mobiliser plusieurs perspectives, la multiperspectivité permettra également de travailler l'analyse de documents historiques avec les élèves. Considérant que la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est est institutionnalisée et soutenue par des spécialistes, il est possible de se tourner vers ceux-ci pour obtenir des sources primaires et secondaires pouvant être étudiée en classe d'histoire.

#### **4.2 Objectif spécifique de recherche**

Le modèle didactique de la multiperspectivité est apparu comme un moyen d'étudier, pour les élèves, une mémoire collective absente des programmes d'histoire du Québec et du Canada et d'ainsi favoriser le développement d'une pensée historienne critique. Voici les objectifs spécifiques de la recherche :

- Illustrer le modèle didactique de la multiperspectivité en utilisant la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est comme objet d'histoire et objet historiographique.

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

À partir de l'objectif général de recherche posé au premier chapitre (déterminer comment la mémoire collective – en tant que registre de pensée d'un groupe minoritaire et en tant qu'objet d'histoire permettant d'aborder différentes perspectives – peut servir à développer la pensée historienne des élèves) le type de recherche retenu est la recherche développement. Dans la première partie du chapitre, il est question d'aborder les différentes raisons derrière ce choix en expliquant comment ce type de recherche permet d'opérationnaliser les concepts de mémoire collective et de multiperspectivité. Après avoir abordé comment la recherche développement permet de mettre en place le modèle didactique de la multiperspectivité en classe, le matériel didactique utilisé, pour asseoir cette recherche développement, est décrit. Le chapitre se termine sur une discussion entourant les limites de la recherche.

### 1. LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

L'un des objectifs spécifiques de la recherche est d'illustrer le modèle didactique de la multiperspectivité en utilisant la mémoire culturelle anglophone des Cantons-de-l'Est comme objet d'histoire. La recherche développement permet de répondre à cet objectif. La présente section permet de définir la recherche développement et les composantes retenues pour notre recherche (processus de développement de l'objet, processus de l'analyse de l'expérience développement) ainsi que d'expliquer comment elle s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative.



L'angle privilégié pour cette recherche est au confluent de différentes conceptions de la recherche développement. D'abord, Legendre (2005) définit la recherche développement comme une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147). Selon Van der Maren (2004), il existe plusieurs types de recherche développement, dont celui axé sur le développement de concept et celui axé sur le développement d'objet. En ce sens, le développement de concept :

consiste à chercher à quelles applications ou à quels développements d'outils peuvent conduire certains énoncés théoriques. Il s'agit, en fait, de vendre une idée après l'avoir opérationnalisée, c'est-à-dire après l'avoir transformée en outils, en moyens, en procédures applicables dans des situations concrètes (p. 231).

Le recherche qui vise le développement d'objet pour sa part, est plus souvent utilisée en didactique et permet de trouver des solutions à partir de la pratique, et ce, en utilisant diverses théories. Ce type de recherche en didactique s'inscrit habituellement davantage dans les approches plus pratiques ou expérimentales (Thouin, 2014). Ma recherche s'inscrit ainsi à la fois dans une recherche de développement de concept et de développement d'objet (Van der Maren, 2004). L'objectif n'est pas de concevoir du nouveau matériel, mais bien d'appliquer un modèle didactique à du matériel déjà existant (Van Der Maen, 1995). Le terme « développement d'un objet didactique » sera donc utilisé dans les prochaines sections et fait référence à l'application du modèle didactique de la multiperspectivité sur du matériel didactique déjà existant.

Ma recherche s'inspire également de la posture défendue par Loisel et Harvey (2007) qui considèrent que le chercheur « est engagé à la fois dans des activités de

développement et dans l'analyse de ces activités » (p. 44). De ce point de vue, l'accent est mis sur le processus de conception de l'objet, ainsi que sur le processus d'analyse de l'expérience de développement (Loiselle et Harvey, 2007). Bien que ces deux processus soient en constantes interactions, ils sont présentés de manière indépendante.

Le processus de développement de l'objet didactique, qui s'inscrit dans une approche davantage pratique, est d'abord présenté et se retrouve par la suite dans le chapitre 4. Ensuite, le processus d'analyse de l'expérience de développement, qui s'inscrit dans une approche davantage compréhensive, où l'expérience de la chercheuse-développeuse est décrite en tant que phénomène sociale, est à son tour présenté et se retrouve dans le chapitre 5.

### **1.1 Processus de développement de l'objet didactique**

Afin de rendre compte du processus du développement de l'objet didactique, le modèle de la multiperspectivité est utilisé. L'objet didactique développé prend la forme d'un guide (annexe 1) pour enseignant et enseignante et vise l'apprentissage de la multiperspectivité chez les élèves du secondaire. Les différentes couches temporelles proposées par le modèle, soit la perspective historique, la perspective historiographie et la perspective contemporaine, structurent le guide. Dans le chapitre 4, il est expliqué comment arriver à mettre en place la multiperspectivité à partir de matériel didactique déjà existant.

Les théories qui sont à la base de la recherche développement proviennent de différentes sciences sociales et sciences de l'éducation. La mémoire quant à elle est un concept issu de la sociologie, remobilisé en histoire et en anthropologie. La pensée historienne et la multiperspectivité s'inscrivent dans le champ de la didactique de l'histoire. La mémoire collective est un phénomène social et c'est en mobilisant la multiperspectivité en tant que modèle didactique qu'il sera possible d'étudier ce phénomène de manière critique dans le cadre de la recherche. Toutefois, la mémoire peut aussi être un moyen d'action pour aboutir à une reconnaissance sociale, l'outil d'un groupe pour agir dans le présent. C'est en ce sens qu'est mobilisée la multiperspectivité pour étudier la mémoire collective sous ces différents angles.

À différents niveaux, le processus de développement de l'objet s'inscrit dans une approche qualitative de la recherche. Selon Paillé (2009), l'analyse qualitative est avant tout une faculté de l'esprit. En observant le monde dans lequel il vit, l'humain est constamment en train d'analyser qualitativement ce qui l'entoure. « Les processus intellectuels fondamentaux mis en œuvre par les méthodes qualitatives reposent sur quelques procédés naturels utilisés spontanément par l'esprit humain pour aborder le monde et le comprendre » (Mucchielli, 1984, p. 18). L'analyse qualitative requiert une panoplie d'opérations intellectuelles propres à l'être humain : la comparaison, l'induction, la généralisation, la recherche de forme, la recherche de sens, etc.

## 1.2 Processus d'analyse de l'expérience de développement

D'après Paillé et Mucchielli (2012), l'approche compréhensive permet d'étudier la « relation circulaire qui existe entre une activité (une pensée, une action ou une communication) et le contexte dans lequel elle prend son sens » (p. 38). Utiliser une approche compréhensive dans une recherche développement permet d'étudier l'expérience vécue par la chercheuse lors du processus de développement de l'objet didactique. Pour Loisel et Harvey (2007), cette étape de recherche permet de « dégager de l'ensemble des décisions prises dans le processus de développement celles qui paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies » (p. 45). Pouvant s'apparenter à un récit de pratique, l'analyse de l'expérience de développement permet de réfléchir aux différents choix qui furent effectués tous au long de ce processus.

Lorsqu'est illustré le modèle de la multiperspectivité en classe, une démarche d'analyse des sources est soumise aux élèves. L'une de ces étapes est de procéder à l'analyse du contexte de production de la source. En ce sens, l'objet didactique qui est présenté dans ce mémoire a été conçu dans un certain contexte de production. C'est ce contexte de production qui est abordé dans l'analyse de l'expérience de développement ainsi que les interactions qui existent entre la chercheuse et cet objet (chapitre 5).

Selon Lincoln et Guba (1985), la personne chercheuse est constamment influencée par ses propres valeurs. Sa manière de comprendre le monde est basée sur sa propre vision, qui est naturellement qualitative. C'est à partir de son univers interprétatif que la personne chercheuse interprète les phénomènes étudiés (Paillé et Mucchielli, 2012). Que ce soit lors du

choix de sa problématique ou bien au regard du paradigme qui guide sa recherche, la personne chercheuse est constamment en interaction avec ce qu'elle est. Pour réussir à comprendre et par le fait même interpréter un phénomène, la personne chercheuse ne peut pas mettre ce qu'elle est de côté. En ce sens, dans cette section des résultats, j'aborderai ma triple posture, soit celle de chercheuse, d'enseignante et de conceptrice de matériel didactique (chapitre 5).

## 2. MATÉRIEL À L'ORIGINE DE L'OBJET DIDACTIQUE : L'ACTIVITÉ « LE CANADA DE MINNIE H. BOWEN »

Le travail d'intégration du modèle de la multiperspectivité s'appuie sur du matériel déjà existant, que j'ai moi-même construit dans un autre contexte. Il importe de s'intéresser au contexte de production de ce matériel, à l'origine du guide sur l'enseignement de la multiperspectivité (objet didactique) analysé au chapitre 4.

### 2.1 Contexte de production du matériel didactique avant intégration de la multiperspectivité

À l'hiver 2016, le Centre de recherche pour l'étude des Cantons-de-l'Est (CRCE) m'a contactée dans le but d'élaborer des situations d'apprentissage (SA) que les personnes enseignantes pourraient utiliser en classe d'histoire. À ce moment, on me sollicitait en tant qu'enseignante d'univers social et étudiante à la maîtrise en didactique de l'histoire. Le mandat comprenait également l'écriture d'une Brève histoire des Cantons-de-l'Est<sup>17</sup>, un

---

<sup>17</sup> En parallèle avec les activités d'apprentissage créées, la brève histoire permet de vulgariser l'histoire régionale tout en s'insérant dans la trame narrative du programme. À la fois chronologique et thématique, cette ressource a été construite à partir d'une vingtaine de textes (environ 500 mots chacun) en lien avec le

document de vulgarisation dédié au grand public et aux personnes enseignantes. Le CRCE est une institution qui porte la mémoire culturelle anglophone des Cantons-de-l'Est, tel qu'elle a été abordée au chapitre 2. À partir des archives détenues par ce centre, l'objectif premier du mandat était de créer des activités promouvant l'histoire unique des Cantons-de-l'Est. En plus de mettre en valeur l'ensemble des communautés présentes dans la région, les activités devaient mettre en lumière l'importance des communautés anglophones pour le développement de la région.

M'intéressant particulièrement aux différents enjeux entourant les programmes d'histoire nationale au Québec ainsi que la place que prend la mémoire collective dans cette discipline scolaire, j'ai entamé une réflexion à propos de la manière d'inclure la mémoire anglophone à la trame narrative enseignée en classe. Accompagnée de l'archiviste du CRCE Jody Robinson et de la didacticienne Sabrina Moisan, je me suis mise à la recherche des différents points de rencontre possibles entre les ressources du centre et les contenus des programmes de formation en histoire (primaire et secondaire). En plus des fonds d'archives, nous avons accès aux différents articles produits par la Revue d'études des Cantons-de-l'Est ainsi qu'aux articles du blogue de Jody (l'archiviste du CRCE). À ce

---

développement de la région au 19<sup>e</sup> siècle. On y retrouve à la fois des textes sur des groupes sociaux (les Abénaquis, les loyalistes, les Irlandais, les Écossais, les francophones, les femmes), sur des acteurs régionaux (Silas Horton Dickerson, Minnie H. Bowen, Alexander Galt) ainsi que sur différents thèmes (développement industriel, développement agricole, la presse régionale). En utilisant la brève histoire, les enseignants et enseignantes seront en mesure de lier l'histoire de la région à la trame nationale enseignée en classe. Ces textes pourront être utilisés pour répondre à différentes finalités. Par exemple, ils pourraient servir à créer du nouveau matériel, il pourrait permettre d'agrémenter des cours magistraux, ils pourraient également être utilisés en complémentarité avec les activités d'apprentissage créées dans le cadre de ce projet. Bref, il s'agit d'une ressource pouvant servir à la classe d'histoire, mais également au grand public. Une fois rédigée, la *Brève histoire des Cantons-de-l'Est* a été approuvée par l'historien Peter Southam, spécialiste de l'histoire régionale ainsi que de la contribution de la communauté irlandaise à l'histoire du Québec. Accessible à l'adresse suivante : [http://www.etcrc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Les\\_Cantons\\_de\\_lEst\\_FRA\\_WEB.pdf](http://www.etcrc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Les_Cantons_de_lEst_FRA_WEB.pdf)

moment de mon parcours dans le programme de maîtrise en sciences de l'éducation, je n'avais encore aucune idée que ces activités seraient partie prenante de mon mémoire.

Après avoir parcouru les ressources disponibles, nous avons décidé d'orienter la création des activités autour de trois objets de la mémoire culturelle anglophone des Cantons-de-l'Est. D'abord, l'expérience agricole des premiers habitants des Cantons-de-l'Est au début des années 1800. Ensuite, l'influence qu'ont pris les Loyalistes lors du développement de la région, et ce, à travers la perspective loyaliste. Finalement, l'expérience d'une femme anglophone provenant d'une famille influente de Sherbrooke. Pour chaque SA, trois documents ont été créés : un dossier documentaire, un cahier de l'élève ainsi qu'un cahier de l'enseignant. Les dossiers documentaires permettent de contextualiser l'objet d'étude. On y retrouve à la fois des sources primaires (journaux, lettres, poésie, photographie, documents notariés) et des sources secondaires (cartes, textes explicatifs, tableaux). Dans le cahier de l'élève, on retrouve les questions ainsi que les consignes permettant d'analyser les documents. Pour ce qui est du cahier de l'enseignant ou de l'enseignant, on y retrouve les intentions didactiques (développement de la pensée historienne<sup>18</sup>), les liens avec le programme ainsi que l'accompagnement nécessaire de la part de la personne enseignante pour guider les élèves lors des activités d'analyses des documents (St-Onge, 2019).

---

<sup>18</sup> Il est à noter que dans ce matériel, le terme « pensée historique » était utilisé plutôt que « pensée historienne », qui est retenu pour cette recherche

Dans le cadre de cette recherche, c'est la SA Le Canada de Minnie H.Bowen qui servira d'exemple pour illustrer comment il est possible de mobiliser le modèle de la multiperspectivité en classe d'histoire nationale. Comme mentionné par Stradling (2012), les anniversaires, centenaires, personnages ou événements qui ont une résonance pour une minorité sont des opportunités pour pratiquer la multiperspectivité historique. En ce sens, le cas spécifique de Minnie H.Bowen est un angle d'entrée pertinent.

Lorsque nous sommes tombées sur les fonds d'archives de la famille Bowen, nous avons découvert des centaines de documents rédigés par Minnie H.Bowen. Parmi ceux-ci, on retrouvait beaucoup de poèmes et de lettres d'opinion publiés dans les journaux sherbrookoïses. Ces documents témoignaient d'une perspective féminine et anglophone fort peu connue et absente du programme d'histoire québécois. Dès lors, il nous a semblé pertinent d'utiliser le cas de cette femme comme objet d'histoire afin d'inclure cette nouvelle perspective au récit enseigné. Les activités développées en partenariat avec le CRCE visaient à développer la pensée historienne et la perspective historique (Lévesque, 2013) auprès des élèves. Au moment de la création des activités, mes réflexions didactiques concernant la place de la mémoire dans l'apprentissage de l'histoire se limitaient aux écrits entourant la pensée historienne; l'idée d'utiliser les activités pour mettre en pratique la multiperspectivité a émergé plus tard, à la suite de leur utilisation en classe.



### 3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Certaines limites s'imposent nécessairement lors de l'élaboration d'un projet de recherche. D'abord, le type de recherche choisi pour ce mémoire n'est pas beaucoup documenté et présente peu de balises méthodologiques (Loiselle et Harvey, 2007). Bien que Van der Maren (2003) propose une démarche en plusieurs étapes, (étude de marché, conception, mise en essai, validation, l'implantation), celles-ci ne correspondent pas avec nos objectifs de recherche. En effet, cette recherche se concentre sur l'élaboration d'un objet didactique et ne cherche pas à mettre à l'essai ni à valider l'objet. Également, l'objet didactique développé ne vise pas à être généralisable ou universel, mais bien à être transférable à d'autres contextes (Lincoln et Guba, 1985).

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Dans le cadre de cette recherche développement, les résultats correspondent à l'objet didactique développé. Dans le guide (Annexe 1), une séquence d'apprentissage – basée sur le modèle de la situation-problème (Dalongeville, 2000; Jadoulle, 2015) – est présentée et décrite afin que des personnes du milieu de l'enseignement puissent la mettre en place dans une classe au secondaire. Le modèle de la mutliperspectivité présenté précédemment, guide les différentes phases de la séquence d'apprentissage proposée. Le matériel sur Minnie H. Bowen, quant à lui, se retrouve au cœur de la séquence d'apprentissage. L'expérience anglophone – et la mémoire culturelle de ce groupe – est l'objet de la situation-problème à partir duquel il sera possible de travailler la multiperspectivité. En ce sens, il serait possible de reprendre ce guide en changeant l'objet.

### 1. SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE BASÉE SUR UNE SITUATION-PROBLÈME

Afin de mettre en place une séquence d'apprentissage permettant aux élèves d'être au cœur d'une démarche d'« apprentissage-recherche », Jadoulle (2015) propose d'utiliser la situation-problème qu'il définit comme étant une situation didactique « dont l'objet est de faire émerger une ou plusieurs questions de recherche » (p. 97). Il s'agit en fait de problématiser un objet d'étude.

Pour Dalongeville (2000), utiliser la situation-problème en classe est un moyen de développer le rapport citoyen de l'élève à l'histoire. L'une des fonctions de l'histoire est la

formation de citoyen critique. Toutefois, pour que les élèves y arrivent, ceux-ci doivent avoir la chance de s'exercer. En classe d'histoire, si les élèves ont seulement accès aux produits de l'histoire qu'ils reçoivent de manière passive et qu'ils ne sont pas introduits à la recherche et au processus de construction de cette histoire, ils ne seront pas amenés à développer leur esprit critique.

Mettre en place l'« apprentissage-recherche » en classe demande un travail préparatoire différent de la part de la personne enseignante. Au lieu de simplement préparer des contenus à transmettre aux élèves, l'enseignant ou l'enseignante doit aussi construire un projet d'apprentissage qui permet de soutenir et structurer la démarche de recherche des élèves (Jadoulle, 2015). Bien évidemment, on va tout de même retrouver des moments où l'enseignant ou l'enseignante fait des exposés magistraux ou des activités guidées, mais c'est le processus d'apprentissage de l'élève qui est au centre de l'activité de recherche.

Lors de l'organisation d'une séquence d'apprentissage basée sur une situation-problème, Jadoulle propose de prévoir deux phases à la séquence : une phase de démarrage et une phase d'enquête. Dans la phase de démarrage, il s'agit de formuler un problème de recherche ainsi que de présenter l'objet de recherche sur lequel la classe va enquêter. Questionner les élèves quant à leurs représentations et leurs connaissances antérieures en lien avec leur propre mémoire se déroule également lors de cette phase de démarrage. Ensuite dans la phase de l'enquête, les élèves sont amenés à mettre en place une démarche d'« apprentissage-recherche ». Ces deux phases de la situation-problème organisent la séquence d'apprentissage en classe ainsi que le travail préparatoire de la personne

enseignante (organisation des contenus et de l'animation, stratégies et méthodes proposées aux élèves, choix des documents historiques, etc.).

### **1.1 Situation-problème : Qu'est-ce que les perspectives multiples ?**

Considérant l'objectif d'illustrer comment travailler la multiperspectivité en classe d'histoire, la situation-problème développée dans le guide s'articule autour des perspectives multiples (Stradling, 2003). Jadoulle (2015) propose plusieurs manières pour construire une situation-problème, dont celle d'articuler une problématique qui rende compte du rapport présent-passé et qui permet de contraster plusieurs situations ou positions d'acteurs ou actrices. Selon lui, « si le temps est d'abord une dimension du vécu humain, il constitue aussi une catégorie intellectuelle à laquelle l'historien ou l'historienne, mais aussi le citoyen ou la citoyenne peut avoir recours pour penser les sociétés d'hier et d'aujourd'hui » (p. 41). À cet effet, partir du modèle de la multiperspectivité est un moyen de mettre en relation plusieurs perspectives ainsi que plusieurs temporalités. La situation-problème proposée vise spécifiquement à travailler la mutliperspectivité avec les élèves. Réfléchir aux différentes perspectives qui sont en jeux lorsqu'on étudie le présent et le passé va permettre aux élèves de réfléchir au caractère construit et interprétatif de l'histoire (Stradling, 2003).

De la situation-problème construite doit découler une problématique et un objet d'étude à partir desquels les élèves enquêteront. Ces différentes composantes doivent être présentées par la personne enseignante lors du démarrage de la séquence d'apprentissage. Afin d'introduire la situation-problème aux élèves, il est possible d'utiliser une problématique qui fait état d'un débat qui montre l'existence de mémoires concurrentes dans la société et qui pourrait « déboucher sur un objet de recherche qui pose la question de la convergence entre cette (ces) mémoire(s) et les témoignages que les acteurs et actrices du passé nous ont laissés d'une part, l'état de l'historiographie d'autre part » (Jadoulle, 2015, p. 216). L'objet d'étude quant à lui est l'angle d'attaque (point de vue particulier) avec lequel les élèves aborderont la situation-problème. Dans le cas de la séquence d'apprentissage présenté dans le guide, l'objet d'étude proposé est la manière dont Minnie H. Bowen se représente le Canada. Cet objet de la mémoire culturelle des Cantons-de-l'Est est l'angle d'attaque à partir duquel les différentes couches temporelles de la multiperspectivité (perspective historique, perspective historiographique, perspective contemporaine) seront travaillées par les élèves.

## **1.2 Démarche et technique**

Lors de la phase d'enquête, l'enseignant ou l'enseignante doit faire des choix quant aux méthodes et techniques d'apprentissages qui seront utilisées par les élèves. Dans le guide présenté en annexe, la méthode historienne (Jadoulle, 2015 ; Levstik et Barton, 2001 ; Martineau, 2000) est utilisée pour mettre en place une recherche avec les élèves. Il est important de savoir qu'il n'est pas obligatoire d'effectuer toutes ces étapes à chaque fois qu'une démarche « d'apprentissage recherche » est mise en place en classe. Cette démarche

ne doit pas être restrictive et contraignante. Voici les étapes de la démarche qui ont été retenues dans le cadre de ce projet de recherche

1. Prendre connaissance d'un problème (situation-problème); formuler une question à résoudre au sujet d'une période, d'un phénomène ou d'un événement
2. Construction d'une hypothèse
3. Recherche d'informations dans les sources primaires et secondaires
  - Appropriation du contexte historique général, identification des acteurs et actrices, des enjeux, etc.
  - Analyse de documents historiques
4. Synthèse de l'information et des faits établis
  - Liste des faits établis / des éléments de divergence entre les documents / des différents points de vue
5. Interprétation des faits en vue de répondre à la question de départ
  - Choix des documents à utiliser ou à mettre de côté. Donner une justification pour ce choix.
  - Prendre en considération les informations contradictoires
  - Répondre à la question de départ sous forme de récit ou d'exposé en s'appuyant sur les faits établis, les points de vue différents, etc.
6. Présentation / confrontation des interprétations entre élèves

La troisième étape de la démarche historique comprend l'analyse de documents historiques. À partir de la multiperspectivité (Stradling, 2003), une technique d'analyse des sources est proposée dans le guide et est structurée en fonction des différentes perspectives (couches temporelles) qui seront abordées. Voici le tableau concernant les documents historiques ainsi que la technique d'analyse des sources qui se retrouvent dans le guide. Il est à noter que les différentes questions qui sont posées aux documents sont des outils pour mettre en place la multiperspectivité. Chacune de ces questions n'est pas toujours nécessaire, il est important d'effectuer des choix en fonction des documents.

Les documents historiques Les sources premières et secondaires	
Sources ou documents premières	Document rédigé par un témoin ou un acteur ou actrices des événements relatés (récit, carnet de voyage, code de loi, article de journal de l'époque, inscription sur des tablettes, etc.).
Sources ou documents secondaires	Document rédigé par des personnes qui analysent, commentent ou interprètent des documents premières (livre sur un sujet historique, roman, article, site Internet, manuel scolaire, etc.).

### Technique d'analyse des sources

Perspective historique

Lire un document (observer et dégager l'information)

- Qui? Quoi? Où? Quand?

Interroger un document:

- Critique externe (porte sur le contexte de production)
  - Concerne l'acteur ou l'actrice (origine, intentions, religion, genre, etc.) et la source.
  - Les questions auxquelles il faut répondre :
    - Qui est l'acteur ou l'actrice ? Est-il un acteur, une actrice ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle ? Quelle est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?
    - À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?
    - Quelle est l'origine du document ? D'où vient-il ? Quelle est sa date de production ?
    - Est-ce un document original ou une traduction ?
    - Est-ce un extrait ou une reproduction intégrale ?
- Critique interne (porte sur le contenu du document)
  - Les questions auxquelles il faut répondre :
    - Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?
    - Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?
    - Le texte présente-t-il des faits ou des opinions ?

\*Fait : Une information qui peut être vérifiée

\*Opinion : Point de vue personnel, souvent arbitraire et volatile

### Perspective historiographique

- ▶ Pourquoi l'acteur, l'actrice ou le témoin pense-t-il cela ?
- ▶ Quels sont les motifs qui expliquent sa vision ?
- ▶ Pourquoi utilise-t-il certains éléments pour décrire l'évènement et pas d'autres ?
- ▶ Qu'est-ce qui peut expliquer cette position par rapport à une autre (par exemple : le soutien à une position particulière, les préjugés contre une autre position, etc.) ?
- ▶ Est-ce que le langage est émotif ?
- ▶ Est-ce que le langage comprend des stéréotypes ou symboles ?
- ▶ L'information de la source confirme-t-elle ou contredit-elle des informations disponibles dans d'autres sources pertinentes ?
- ▶ Où pourriez-vous aller vérifier cette source ou l'interprétation de l'auteur ?
- ▶ Quelles autres perspectives serait-il pertinent d'explorer ?
- ▶ Est-ce qu'il y a des noms manquants, des dates ou d'autres faits qui aideraient à complexifier l'objet historique ?

### Perspective contemporaine

- ▶ Réutiliser les questions de la perspective historique et de la perspective historiographie, mais à partir d'une perspective contemporaine (ex : un acteur ou une actrice du présent qui interprète un objet historique ou historiographique)

## 2. OBJET DIDACTIQUE : GUIDE POUR DÉVELOPPER LA MULTIPERSPECTIVITÉ

Le guide pour développer la mutliperspectivité (annexe 1) comprend trois phases, soit une phase de démarrage, une phase d'enquête ainsi qu'une phase de réinvestissement. Entre la phase de démarrage et la phase d'enquête, on retrouve l'objet d'étude, soit la SA Le Canada et Minnie H.Bowen. Il serait possible pour un enseignant ou une enseignante de transposer cette séquence d'apprentissage en utilisant un autre objet d'étude, en lien avec une autre réalité sociale. Tout au long de ce guide, on retrouve également des indications afin que la personne enseignante puisse mettre en application cette séquence d'apprentissage visant à travailler la multiperspectivité. Voici un tableau qui présente les



différentes composantes de la séquence d'apprentissage qui se retrouve dans le guide et qui seront décrites dans les sections suivantes.

Tableau 3. Synthèse de l'objet didactique développé

Situation problème : les perspectives multiples		
Phases de la séquence d'apprentissage		Intégration des couches temporelles de la multiperspectivité
Démarrage	<u>Introduction de la situation-problème</u> - les perspectives multiples	Perspective contemporaine  Perspective historique
	<u>Problématique</u> - l'inclusion des perspectives dans les programmes d'histoire / pétition du programme d'histoire du Québec et du Canda	
	<u>Objet de mémoire/ Objet historiographique</u> - La représentation du Canada de Minnie H.Bowen	
Situation d'apprentissage Le Canada de Minnie H.Bowen		
Enquête	<u>Démarche de recherche guidée</u> - Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?	Perspective historique  Perspective historiographique
	<u>Démarche de recherche individuelle</u> - Mettre en relation la perspective de Minnie H.Bowen avec une autre perspective	Perspective historique
Réinvestissement	<u>Présentation des recherches des élèves</u> - Confrontation des perspectives	Multiperspectivité
	<u>Retour sur la situation problème</u> - Les perspectives multiples - Place de la mémoire dans l'histoire	

## 2.1 Phase de démarrage

Pour démarrer la séquence d'apprentissage, la personne enseignante peut demander aux élèves de ressortir ce que représente pour eux le concept de perspective, soit en leur demandant de donner une définition ou des attributs au concept (Martineau, 2011). Après avoir récolté les réponses spontanées des élèves, l'enseignant ou l'enseignante peut enchaîner en utilisant un exemple concret leur permettant d'approfondir leur compréhension du concept. Par exemple : une bagarre qui éclate dans la cour d'école ou toute autre situation vécue en même temps par plusieurs personnes (p.ex. : un accident, une chicane, un évènement sportif, etc.). À partir de cet exemple, la personne enseignante peut demander aux élèves d'identifier les différentes perspectives successibles d'émerger lors de la mise en récit de l'évènement (élèves s'étend battus, élèves qui observaient, personne enseignante, etc.). Ensuite, elle peut enchaîner en demandant aux élèves d'émettre le récit de l'évènement pour chacune de ces perspectives. Ces différentes questions permettent d'aborder le fait qu'une perspective change selon le rôle que la personne occupe (témoin, acteur ou actrice) ainsi que sa position sociale (élève, enseignant, directeur).

### 2.1.1 *Problématique : Est-ce que l'histoire enseignée en classe inclut plusieurs perspectives ?*

Afin de proposer une problématique qui fait état d'un débat en lien avec la concurrence des mémoires et qui permette d'aborder la pluralité des perspectives, il est pertinent d'utiliser un enjeu du présent (Jadoulle, 2015). En ce sens, c'est la couche

temporelle de la perspective contemporaine – comprenant la perspective historique et historiographique – qui est mise de l’avant. Cette couche de la multiperspectivité comprend l’étude d’acteurs ou d’actrices contemporaines ou contemporaines qui se positionnent sur un objet dans le présent. Cela va permettre aux élèves de réfléchir à leur propre positionnement temporel, en tant qu’acteur ou actrice de l’histoire (Stradling, 2003).

Le moment de présenter la problématique aux élèves est une occasion pour modéliser la démarche historienne et la technique d’analyse des sources. L’objectif n’est pas de compléter les différentes étapes de la démarche de manière exhaustive, mais de les introduire. En ce sens, les questions suivantes pourraient être soumises aux élèves : Quels sont les groupes qui composent aujourd’hui la société ? Est-ce que l’histoire enseignée en classe inclut la perspective de ces groupes ? Quelles sont les relations qui existent entre ces perspectives ? À partir de ces questions, les élèves peuvent émettre leur hypothèse à partir de ce qu’ils connaissent déjà. Ensuite, pour répondre à cette question, il est nécessaire d’aller chercher dans les sources primaires et secondaires. Toutefois, à cette étape de la séquence d’enseignement, une ou deux sources peuvent être proposées aux élèves pour leur permettre de bien comprendre comment procéder à l’analyse d’une source. Si le temps le permet, l’enseignant ou l’enseignante peut lancer les élèves en recherche pour aller chercher davantage d’informations et de perspectives. Cette activité vise à initier, chez les élèves, un savoir-faire lié aux postures méthodologiques et épistémologiques de l’histoire (Jadoulle, 2015).

Comme document d'analyse, il est possible d'utiliser la pétition écrite en 2017 par le comité ComECH-Québec<sup>19</sup>. À partir de ce document, les élèves peuvent mettre en application la technique d'analyse présentée dans le guide. Considérant que cette activité sert à travailler la perspective contemporaine, toutes les questions d'analyse s'avèrent pertinentes (voir guide, annexe 2). L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de présélectionner des questions. Par exemple :

- Qui est l'acteur, l'actrice ou le(s) groupe(s) qui sont impliqué(s) ?
- Quel est son rôle ?
- Dans quel but le document a-t-il été rédigé ?
- Quel est l'essentiel du propos de la pétition ?
- Le texte présente-t-il des faits ou des opinions ?
- Quels sont les motifs qui expliquent la vision de l'acteur, l'actrice ou le(s) groupe(s) impliqué(s) ?
- Où pourriez-vous aller vérifier cette source ou l'interprétation de l'auteur ?
- Quelles autres perspectives serait-il pertinent d'explorer ?

À partir du document analysé, il est possible de discuter des différents groupes de pression qui travaillent afin d'être reconnus dans le passé et le présent ainsi que les moyens d'action qu'ils utilisent. Tenir cette discussion permet de revenir sur la manière dont l'histoire est construite, les groupes qui se retrouvent dans le récit enseigné et ceux qui y sont absents. Il s'agit d'initier les élèves à saisir les enjeux contemporains qui influencent notre manière de se représenter le passé. Tout comme les perspectives des acteurs du passé, les élèves sont aussi des acteurs qui posent un regard sur le présent et le passé. La perspective des élèves est influencée par les contextes dans lesquels ils vivent. Ainsi, il est important d'amener ces derniers à faire une synthèse de l'information recueillie dans les

---

<sup>19</sup> Accessible à l'adresse : <https://www.change.org/p/ministre-de-l-%C3%A9ducation-du-loisir-et-du-sport-pour-un-programme-d-histoire-inclusif-for-an-inclusive-history-curriculum>

documents pour arriver à émettre leur point de vue sur les questions soulevées par le document analysé.

Cette problématique s'avère un moyen de questionner la mémoire culturelle des élèves et de savoir s'ils se sentent représentés et inclus dans l'histoire qui est enseignée en classe. À cet effet, il serait pertinent de poser quelques questions permettant d'en apprendre sur leur propre mémoire (familiale, communautaire, nationale).

- Considérez-vous appartenir à une ou des communauté(s) historique(s) en particulier (ethnique, linguistique, culturelle) Laquelle ou lesquelles ?
- De quoi vous rappelez-vous de l'histoire de la ou des communauté (s) à laquelle ou auxquelles vous appartenez ? (Ses origines, ses héros, ses événements marquants).
- Les Cantons-de-l'Est sont une région historique. Qu'est-ce que vous savez de l'histoire des Cantons-de-l'Est ou du canton où vous habitez ?
- Est-ce que vous avez des souvenirs, qu'on vous a racontés ou que vous avez appris à l'école, concernant l'histoire de la région ?
- Quelle place prend votre famille, votre ou vos communauté(s) dans l'histoire nationale enseignée?
- Est-ce que vous connaissez des choses à propos de l'histoire nationale qui ne sont pas abordées en classe ?

À partir de cela, il est possible de faire un lien vers les différents groupes marginalisés ou minoritaires qui ne se sentent pas inclus dans le récit enseigné, comme c'est le cas pour les communautés anglophones du Québec. La personne enseignante pourrait également mener une discussion autour du statut minoritaire des anglophones du Québec. Ce moment s'avère pertinent pour effectuer un lien vers l'histoire des Cantons-de-l'Est et l'influence qu'ont eu les communautés anglophones sur le développement de la région.

### 2.1.2 *Objet d'étude : Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?*

L'objet de la mémoire culturelle anglophone des Cantons-de-l'Est qui a été retenu comme objet historiographique de la multiperspectivité est le personnage de Minnie H.Bowen. La SA Le Canada et Minnie H.Bowen – construit en partenariat avec le CRCE – est intégré à la séquence d'apprentissage. Lors de la phase d'enquête, il est possible de compléter, par les outils théoriques de la multiperspectivité, ce matériel didactique déjà existant. L'objet d'étude de la situation-problème prend place dans le programme d'histoire du Québec et du Canada (2017), soit dans la réalité sociale Les nationalismes et l'autonomie du Canada. L'interprétation de cette réalité sociale amène

les élèves à expliquer le maintien des particularités linguistiques et culturelles du Québec alors que se définit l'autonomie politique, économique et socioculturelle du Canada [...] L'étude de la réalité sociale mène à la découverte de multiples perspectives dont la prise en compte permet d'assurer la validité de l'interprétation (p. 50)

Bien que le programme mentionne les particularités linguistiques et culturelles du Québec ainsi que l'utilisation de plusieurs perspectives pour interpréter cette réalité sociale, nulle part dans la précision des connaissances il n'est question d'aborder la perspective d'un autre groupe que celui des Canadiens français. Par exemple, l'opposition des Canadiens français à l'impérialisme britannique et à l'implication du Canada dans la guerre des Boers sont mentionnés, mais c'est la seule perspective qui est soulevée. En ce sens, le matériel didactique développé autour du personnage de Minnie H.Bowen a pour objectif de présenter la perspective d'une actrice anglophone des Cantons-de-l'Est, ce qui permet de venir nuancer et complexifier le concept de l'impérialisme qui est souvent honni.

Avant d'enchaîner à la phase d'enquête, le matériel didactique utilisé sera décrit. C'est à partir de ces activités que sera travaillée la multiperspectivité et que les élèves auront à répondre à la question « Comment Minnie H. Bowen se représente-t-elle le Canada ? » pour ensuite effectuer une recherche sur une nouvelle perspective.

## **2.2 Description du matériel didactique**

En se concentrant sur Minnie H. Bowen, une femme éminente de la communauté anglophone sherbrookoise, il a été possible d'aborder à la fois la place des femmes dans la société, mais également d'interroger les représentations qu'avaient les membres de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est à l'égard du Canada. Cette femme protestante était issue d'un milieu aisé. Elle avait accès à une tribune dans les journaux de Sherbrooke, ce qui était rare pour une femme de cette époque. Elle a publié des textes littéraires ainsi que de nombreux poèmes engagés dans lesquels elle parle de son sentiment d'appartenance au Canada et à la Grande-Bretagne. Bowen était concernée par les symboles canadiens, comme le démontrent ses quelques écrits au sujet du drapeau canadien et sa lettre au Premier ministre canadien, dans laquelle elle soumet une proposition de drapeau pour le Canada. En analysant les poèmes engagés de cette femme ainsi que sa proposition de drapeau, les élèves sont amenés à réfléchir à la manière dont Minnie H. Bowen se représentait le Canada.

L'intention didactique de la situation d'apprentissage est le développement de la pensée historienne par le recours aux sources (découlant des sources primaires et secondaires) et l'adoption d'une perspective historique, soit le point de vue historique

d'une actrice de l'époque<sup>20</sup>. S'inspirant des travaux de Seixas et Morton (2013) et de Lévesque (2011), les activités ont été élaborées en suivant les éléments clés (indicateurs) permettant de mettre en application le concept (la perspective historique). La SA sur Minnie H. Bowen contient trois activités. À l'aide du dossier documentaire, les élèves sont invités à remplir le cahier de l'élève.

### *2.2.1 Activité 1 : Mise en contexte*

La première activité du dossier de l'élève<sup>21</sup> est une mise en contexte où les élèves doivent ressortir leurs connaissances antérieures à propos de la vie au Canada (Bas-Canada, Canada-Uni, Canada) au 19<sup>e</sup> siècle. Ensuite, ces derniers sont invités à créer une ligne du temps à partir de plusieurs événements (Acte de l'Amérique du Nord britannique, vie de Minnie H. Bowen, droit de vote des femmes au Québec et au Canada, etc.). Pour terminer l'activité, les élèves sont amenés à remplir un tableau dans lequel ils doivent relever les différents groupes (acteurs) présents dans les Cantons-de-l'Est en leur attribuant des caractéristiques communes. Pour conclure, il est proposé aux personnes enseignantes d'interroger les élèves au sujet du modèle de la femme victorienne. Encore ici, la réflexion demande l'analyse des documents présents dans le dossier documentaire.

---

<sup>20</sup> En lien avec le programme de formation, la SA visait également à développer la compétence 1 du programme (caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada) en établissant des faits historiques, en relevant des acteurs ou actrices historiques et en relevant des actions et des paroles, ainsi que de développer la compétence 2 du programme (interpréter une réalité sociale) en cernant l'objet d'interprétation et en précisant les éléments du contexte de l'époque (PFEQ, 2017).

<sup>21</sup> Accessible à l'adresse : [http://www.etc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni\\_cahier\\_eleve\\_FRA.pdf](http://www.etc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni_cahier_eleve_FRA.pdf)



Pour cette première activité, le dossier documentaire<sup>22</sup> présente des sources secondaires que nous avons conçues. Le premier document a pour titre « Groupes et identités dans les Cantons-de-l'Est ». Dans ce texte, il est question de la période de réflexion que le Canada a connue, vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle et début du 20<sup>e</sup> siècle, à propos de son identité et de son rôle à l'international, incluant ses relations avec la Grande-Bretagne et avec les États-Unis. Les concepts d'impérialisme et de nationalisme sont également définis. Ensuite, le texte change de focus en termes de territoire et présente les différents groupes d'appartenance qui étaient présents dans les Cantons-de-l'Est à cette époque. Il est également question de leur sentiment d'appartenance, que ce soit envers les États-Unis, la Grande-Bretagne ou le Canada. Le deuxième document aborde quelques éléments marquants de l'histoire des femmes et particulièrement des femmes anglophones du Canada. On y aborde l'idéologie victorienne et l'éducation des femmes, en plus de parler de différentes femmes s'étant illustrées en tant qu'artistes vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, toujours dans les Cantons-de-l'Est. Le troisième document, quant à lui présente une chronologie d'événements marquants pour l'histoire des femmes au Canada, entre 1840 et 1940. Sont traités à la fois les débuts des associations féminines et féministes (chrétiennes et protestantes), l'implication des femmes dans les guerres (Boers, Première Guerre mondiale), l'accès à l'éducation et les luttes menant au droit de suffrage.

---

<sup>22</sup> Accessible à l'adresse : [http://www.etc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni\\_cahier\\_documentaire\\_FRA.pdf](http://www.etc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni_cahier_documentaire_FRA.pdf)

Afin de développer la perspective historienne chez les élèves, des indications sont données dans le cahier de l'enseignant<sup>23</sup>. Un premier texte du cahier décrit la période à l'étude (la formation du régime canadien [1849-1896]) et aborde les changements politiques, économiques idéologiques qui ont eu cours durant cette période. Ce texte se termine en mentionnant que « l'objectif des activités n'est pas de souligner la division entre les groupes, mais de comprendre un point de vue particulier, celui d'une femme issue de l'élite anglophone du Québec » (cahier de l'enseignant, p. 3). Un deuxième texte introduit les connaissances historiques en lien avec la place des femmes dans la société ainsi que les différents changements sociaux qui contextualisent les premières revendications féministes. Le texte se termine en mentionnant que « dans le cadre des activités de ce document, c'est le point de vue d'une femme anglo-protestante, ayant accès à une tribune dans les journaux de Sherbrooke, qui servira à illustrer la condition féminine de l'époque » (cahier de l'enseignant, p. 3). En somme, le cahier met en lumière le fait que la première activité permet de mettre en relation trois différentes perspectives, soit celle de Minnie H.Bowen (perspective d'une actrice), celle des femmes de l'époque (perspective des femmes) ainsi que celle concernant les questions de politique ayant divisé la population (perspective politique nationale et internationale).

En lien avec la perspective historique telle que la conçoivent Lévesque (2011) et Seixas et Morton (2013), cette activité de mise en contexte donne les outils aux personnes enseignantes pour qu'elles puissent accompagner les élèves afin de mieux comprendre, lors

---

<sup>23</sup> Accessible à l'adresse : [http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni\\_cahier\\_enseignant\\_secondaire\\_FRA.pdf](http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni_cahier_enseignant_secondaire_FRA.pdf)

des activités suivantes, les contextes qui ont influencé les actions de Minnie H. Bowen. De plus, on aborde le fait que les perspectives sont multiples et que le point de vue d'un acteur est influencé par son appartenance et les valeurs qui en découlent. L'objectif n'était pas de poser ces perspectives en dualité, mais bien de comprendre qu'il n'existe pas seulement une expérience historique féminine, mais bien plusieurs.

### 2.2.2 *Activité 2 : Minnie H. Bowen et le Canada*

Une fois la mise en contexte effectuée, la deuxième activité intègre les sources primaires qui seront analysées : des poèmes qui renseignent sur la vision du monde de Bowen ainsi que sa conception du Canada (cahier de l'élève). Avant d'analyser les poèmes, les élèves ont à dresser un portrait de l'auteure selon le contexte historique de l'époque. Pour y parvenir, on les invite à consulter cinq documents. Les élèves doivent dégager les informations qu'ils considèrent pertinentes. Les questions suivantes leur sont posées afin de guider leur travail : « Qui est-elle? De quel groupe social fait-elle partie? De quelles associations est-elle membre? Quelle est sa religion? » (cahier de l'élève, p. 3). Ensuite, les élèves doivent consigner leur réponse dans un tableau qui leur permettra ensuite d'articuler leur analyse (cahier de l'élève, p.4). Comme c'est le cas pour la première activité, des questions de réflexion sont proposées :

- Au 19<sup>e</sup> siècle, les femmes n'avaient pas accès à la place publique (politique, justice, journaux, etc.). Vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les femmes s'organisent autour d'associations afin d'obtenir plus de droits civils et politiques. C'est ce qu'on nomme le féminisme. Malgré tous leurs efforts, elles sont encore loin d'être considérées comme les égales des hommes. Minnie H. Bowen, pour sa part, ne représente pas la majorité des femmes du Québec. Selon vous, quelles sont les raisons qui expliquent son succès public ?
- Êtes-vous surpris de la manière dont Minnie H. Bowen se représente le Canada?

- Croyez-vous que toutes les femmes et tous les hommes avaient la même représentation du pays?
- Et vous aujourd'hui, comment vous représentez-vous le Canada ?

(cahier de l'élève, p. 3-4)

Pour ce qui est du dossier documentaire, huit documents sont associés à cette activité. Le premier document est une source secondaire (texte) intitulée « Implication d'une femme anglophone ». Ce texte a été rédigé à partir du descriptif biographique que l'on retrouve au sujet du fonds d'archives consacré à Minnie H. Bowen au CRCE. Les quatre documents qui suivent sont pour leur part des photographies de la femme, prises à différents moments de sa vie. Pour ce qui est des deux autres documents, il s'agit des poèmes que Minnie H. Bowen a écrits et publiés dans plusieurs journaux et périodiques.

Considérant que les élèves ont étudié le contexte social et politique dans lequel a évolué Bowen lors de l'activité précédente, ils sont maintenant en mesure de réfléchir au contexte de production de ces poèmes. En utilisant les écrits de cette femme, les élèves ont accès à sa poésie, il s'agit de sources primaires permettant de travailler l'empathie historique. Pour y arriver, les élèves sont amenés à effectuer une analyse des documents historiques. Les sources primaires permettant d'étudier le point de vue de l'actrice, et ce, en prenant en considération ses valeurs et ses appartenances sociales (Lévesque, 2011). En mettant les élèves directement en contact avec les sources, on les invite à étudier une expérience historique et non à s'identifier au personnage.

### 2.2.3 Activité 3 : *Minnie H. Bowen : une femme à la recherche d'un symbole canadien*

La troisième activité, se concentre sur la proposition d'un drapeau canadien que Minnie H. Bowen a soumis dans le but de créer un symbole représentant le Canada, dans le cadre d'un appel lancé par le gouvernement canadien. L'objectif est d'amener les élèves à développer leur empathie historique. En ce sens, le cahier de l'élève propose plusieurs questions les guidant dans l'analyse des documents. À la suite de l'analyse, il est également demandé aux élèves de décrire la vision qu'avait cette femme du Canada. Dans un objectif de réinvestissement, la dernière activité demande aux élèves de créer leur propre drapeau, comme s'ils vivaient au Canada au tournant du XIXe et XXe siècle. Sans leur demander de se mettre dans la peau de ces personnages, on demande aux élèves de ressortir les symboles qu'ils jugent significatifs en lien avec le contexte historique de l'époque, de les inscrire dans leur cahier et les représenter sur leur drapeau.

Dans les documents rattachés à cette activité, on retrouve d'abord un texte intitulé « Le drapeau canadien et Minnie H. Bowen » (dossier documentaire, p.10). Il s'agit d'un texte rédigé par Brenda Hartwell (auteure et editrice) et Jody Robinson (archiviste du CRCE) faisant la promotion des différents objets représentant la communauté anglophone du Québec. Le drapeau de Minnie H. Bowen est l'un des 100 objets qui ont été choisis pour représenter cette communauté<sup>24</sup>. Les auteures abordent d'abord le contexte historique entourant la création du drapeau :

À partir de la Confédération jusqu'à la création d'un drapeau canadien unique et officiel, il y eut toujours des débats sur l'emblème qui représenterait le mieux le peuple canadien. La "question du drapeau," nommée ainsi, a atteint un

<sup>24</sup> Accessible à l'adresse : <http://100objects.qahn.org/content/minnie-h-bowen-canadian-flag-c-1920s>

paroxysme dans les années 1920 lorsque le Premier ministre Mackenzie King a mis sur pied un comité chargé d'identifier le symbole qui viendrait à représenter le Canada (dossier documentaire, p. 10).

C'est donc dans ce contexte que de nombreux citoyens, dont Minnie H. Bowen, ont envoyé des propositions de drapeau aux journaux et revues du pays. On retrouve également dans ce texte un extrait du Ottawa Evening Journal, daté du 25 septembre 1930, dans lequel Minnie H. Bowen écrit à propos de son drapeau :

Il interpelle d'abord par sa croix, la plus haute révélation du monde spirituel, symbole du sacrifice ultime. Il représenterait ainsi les sacrifices héroïques qui ont marqué l'histoire de notre pays. D'abord, ceux des explorateurs, colons et missionnaires français qui, sous la bannière blanche, ont érigé la croix sur cette terre, suivi des sacrifices de tous nos pionniers, Anglais, Écossais, Irlandais, et ceux d'autres races. Grâce à leur détermination, leur courage et leur dévouement, ces hommes et femmes ont offert leur âme au Canada (dossier documentaire, p. 10).

Selon le texte de Hartwell et Robinson :

le drapeau de Minnie symbolise non seulement la campagne persévérante, passionnée et informée d'une femme, il représente également de profondes convictions, un sentiment identitaire et d'union avec les autres provinces canadiennes, un dévouement envers son pays et une volonté d'être inclusif – caractéristique que partageaient très certainement plusieurs membres de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est qui ont contribué au développement de leur province et de leur pays (dossier documentaire, p. 10).

Cette source secondaire nous renseigne sur le contexte de l'époque, mais nous donne également beaucoup d'information concernant la manière dont cette femme concevait le pays et ce qu'il pouvait représenter pour elle. Ce document s'avère très pertinent puisqu'il contribuera à fournir aux élèves le matériel nécessaire pour analyser et interpréter les deux sources primaires qui suivent.

Ensuite, pour explorer davantage l'intérêt de cette femme pour le drapeau canadien, deux textes qu'elle a rédigés sont également présentés. Il s'agit du texte *Canada need a flag* et du poème *The flag* (dossier documentaire, p. 14). Dans ces textes, Minnie H. Bowen propose un drapeau qui permettrait, selon elle, de distinguer l'identité canadienne de celle de l'Empire britannique. Dans le texte *Canada need a flag*, l'auteure fait part de l'importance d'inclure l'Union Jack au drapeau, considérant qu'il symbolise l'union entre toutes les nations du Commonwealth. Encore une fois, ces deux textes rédigés par Minnie nous donnent plusieurs indices concernant son identité, sa vision du monde et son sentiment d'appartenance. Ces documents permettront aux élèves de mieux cerner la vision de cette femme.

Dans le cahier de l'enseignant, il est précisé que les questions de réflexion qui sont insérées dans le cahier de l'élève visent « à identifier les symboles représentant le Canada du 19<sup>e</sup> siècle selon la proposition du drapeau de Minnie H. Bowen » ainsi qu'à « faire ressortir les différents symboles, valeurs, idées présentes dans les écrits de cette femme éminente des Cantons-de-l'Est » (cahier enseignant, p. 5). Ensuite, on demande aux élèves de prendre la perspective, le point de vue, d'un acteur de l'époque et de proposer son drapeau, à partir des symboles qu'ils jugent pertinents. Il est également proposé aux personnes enseignantes de demander aux élèves de présenter leur drapeau à la classe afin de les comparer et ainsi relever la diversité des représentations qui émergent de leurs travaux.

En lien avec le développement de la perspective historique, cette activité permet de réfléchir à l'expérience historique d'une femme anglophone. À partir de l'analyse des trois documents, les élèves sont amenés à développer leur empathie historique en explorant spécifiquement le point de vue de cette femme. Par l'entremise de son drapeau et de ses écrits, ils pourront ressortir de nombreux éléments qui permettent d'interpréter la relation qu'entretenait Minnie H. Bowen avec le Canada. Au terme de cette activité, les élèves pourront remobiliser les informations retenues lors des activités précédentes afin de les mettre en relation avec les archives analysées et ainsi être en mesure de décrire la vision que se faisait Minnie H. Bowen du Canada. Finalement, lors du réinvestissement, on demande aux élèves de créer leur propre drapeau, en fonction de ce qu'ils considèrent significatif.

Lors de l'élaboration de la SA, nous avons pour objectif de fournir des documents permettant aux personnes enseignantes de travailler la perspective historique et l'analyse des sources avec les élèves. Les indications données dans le cahier de l'enseignant constituent un point de départ pour mettre en place cette SA.

### **2.3 Phase d'enquête**

Dans le guide pour développer la multiperspectivité, des pistes d'accompagnement sont proposées pour que les personnes enseignantes puissent mettre en place l'apprentissage-recherche. La personne enseignante est là pour soutenir et structurer l'apprentissage, il agit comme un guide. Le rôle de l'enseignant est de s'adapter au fil de la phase d'enquête. Il ne peut pas tout prévoir à l'avance, il doit pouvoir s'adapter en fonction des questions des



élèves et de leur avancement. En ce sens, en entreprenant ce type de séquence d'apprentissage, l'enseignant est lui aussi constamment en processus de recherche.

Rappelons-nous que la situation-problème de cette séquence d'enseignement vise à comprendre ce que signifie l'idée des « perspectives multiples ». L'objet d'étude est le fil conducteur qui permet aux élèves de réfléchir à la question, tout en mettant en place une double démarche de recherche. D'abord, à partir du matériel et des ajouts théoriques de la multiperspectivité, les élèves auront à répondre à la question « Comment Minnie H.Bowen se représente-t-elle le Canada ? ». Ensuite, les élèves devront créer leur propre sous-question de recherche leur permettant de mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective. Finalement, pour conclure la séquence d'enseignement, les élèves devront présenter leur recherche de manière à pouvoir confronter les différentes perspectives étudiées et ainsi pouvoir discuter des relations qui existent entre elles. Cette double démarche de recherche permet de conclure la situation d'apprentissage en répondant à la question de la situation-problème. Il s'agit d'un bon moyen pour faire un retour sur les perspectives multiples et la place de la mémoire dans l'histoire.

### *2.3.1 Comment Minnie H.Bowen se représente-t-elle le Canada ?*

En complémentarité avec la situation d'apprentissage Le Canada de Minnie H.Bowen, la première démarche de recherche permet d'accompagner les élèves, afin de travailler la multiperspectivité. Il s'agit d'une pratique guidée par la personne enseignante. Avant de commencer les activités proposées par la SA, il est important de demander aux élèves

d'émettre une hypothèse (étape 2 de la démarche historique) concernant la question  
Comment Minnie H.Bowen se représente-t-elle le Canada ?

Selon la démarche historique proposée, c'est au moment de l'étape d'analyse des documents (étape 3) que les questions posées aux documents permettent de mobiliser la perspective historique ainsi que la perspective historiographique. En ce sens, les ajouts du guide s'appliquent au moment de l'analyse des documents. Ainsi, pour chacune des activités de la SA, il est possible d'analyser les documents en tenant compte de cette technique.

### Perspective historique

Au regard des différents processus analytiques proposés par Stradling (2003), les activités qui sont proposées par la SA Le Canada et Minnie H.Bowen permettent de mettre en place un niveau analytique de type descriptif. En effet, les questions qui accompagnent les activités se veulent la plupart du temps descriptives. Il est demandé aux élèves de dresser un portrait de l'auteure ainsi que de décrire sa vision du Canada, mais on ne va pas jusqu'à leur demander d'émettre une interprétation à partir des documents consultés. Bien que nous ayons tenté de mettre le plus d'informations possible concernant la vie de Minnie H.Bowen lors de la création de l'activité, il serait possible d'effectuer de nouvelles recherches afin d'approfondir davantage ce que nous savons de sa vie et ainsi mieux comprendre sa réalité historique. À cet égard, les documents compris dans le dossier documentaire nous donnent beaucoup d'informations concernant le contexte de l'époque et s'avèrent un bon point de départ. On retrouve à la fois des informations concernant la

place des femmes dans la société ainsi que des informations concernant les différents groupes présents dans les Cantons-de-l'Est. Afin de travailler la perspective historique, il est nécessaire d'analyser les documents du dossier documentaire à l'aide de la technique d'analyse des sources proposée dans le guide. Également, il s'agit d'un bon moment pour introduire les documents historiques aux élèves.

Pour approfondir les connaissances concernant Bowen, il serait pertinent de faire des recherches supplémentaires sur sa famille, ses origines, ses affiliations, ses liens avec les associations anglophones, son implication dans la région des Cantons-de-l'Est, etc. Par exemple, en fouillant dans les archives de la Simon Fraser University (Vancouver, Colombie-Britannique) qui sont accessible en ligne<sup>25</sup>, on retrouve une fiche concernant Minnie H.Bowen. Dans cette fiche nous apprenons que cette femme est de descendance loyaliste et qu'elle a fréquenté des écoles privées avant de devenir elle-même enseignante. Avec son mari, Alfred Ceci Hale Bowen, ils ont habité à Terre-Neuve. Ceci nous explique pourquoi l'on retrouve une photo de Minnie, dans le dossier documentaire, qui a été prise à cet endroit. Les informations trouvées suite à une recherche permettraient de mieux interpréter les sources primaires et de comprendre les valeurs et orientations des associations dans lesquelles Minnie s'est impliquée.

En approfondissant les recherches concernant cette femme et le contexte politique entourent ses écrits, il est possible de mieux saisir sa vision du Canada. Par exemple, en fouillant sur la vie de Minnie H.Bowen, on apprend qu'elle était en faveur de l'implication

---

<sup>25</sup> Accessible à l'adresse : <https://digital.lib.sfu.ca/ceww-807/bowen-minnie-hallowell>

du Canada lors de la guerre de Boers et qu'elle avait un profond attachement envers la couronne britannique. Cette femme a agi en tant que témoin direct de l'histoire. Elle a pris position dans plusieurs débats et s'est engagée dans plusieurs associations. Son regard sur les événements était influencé par sa position dans la société, ses valeurs, sa culture, etc. À cet effet, il est important d'étudier davantage le contexte politique et social dans lequel Bowen a évolué.

Certains des documents qui sont présents dans le dossier documentaire de la SA sont des poèmes écrits par Minnie H. Bowen. La poésie est un bon moyen d'étudier le point de vue d'une actrice du passé (Godsell, 2019). Toutefois, il est important d'aborder avec les élèves le fait qu'il s'agit d'un type de document particulier. La poésie est un art qui joue avec la langue en utilisant différentes figures de style et des symboles. Pour utiliser la poésie en classe d'histoire, il est important de la connecter avec le contexte historique de l'époque.

### Perspective historiographique

Pour mettre en place la perspective historiographique, il est nécessaire de mobiliser les différents processus analytiques de la multiperspectivité (description, interprétation, lien vers des connaissances antérieures, identification des lacunes dans la preuve, identification des sources d'informations complémentaires). La perspective historiographique comprend la perspective historique. En plus d'étudier des perspectives qui sont synchroniques à l'objet d'étude, on étudie également des perspectives diachroniques à l'objet d'étude. Il s'agit de réfléchir à ce qui sous-tend les points de vue et la manière dont les récits historiques sont construits. En plus de mobiliser des sources

secondaires pour interpréter les sources primaires, il s'agit également de réfléchir au caractère subjectif de ces sources en questionnant les intentions des auteurs. Les interprétations des historiens, archivistes ou autres producteurs d'histoire, doivent être analysées comme de nouvelles perspectives. Il s'agit de poser de nouvelles questions aux sources primaires et aux sources secondaires. Ces questions sont des outils qui s'adaptent en fonction des documents analysés. Par exemple, au moment de l'analyse des poèmes, il s'agit de réfléchir au fait que la poésie est une interprétation émotive et que le langage qui est utilisé comprend des stéréotypes ou des symboles (Godsell, 2019).

Pour illustrer comment il est possible d'introduire les questions liées à cette couche de la multiperspectivité, nous proposons d'utiliser les documents en lien avec l'activité 3 de la SA. Il s'agit de l'activité Minnie H.Bowen : une femme à la recherche d'un symbole canadien. Nous allons utiliser plus particulièrement le document 10. Bien évidemment, cette démarche pourrait être effectuée sur un ou plusieurs documents. Afin de questionner cette source documentaire, nous posons dans les questions concernant la perspective historique ainsi que la perspective historiographique. Nous pouvons à la fois effectuer une critique interne et une critique externe du document. Comme mentionné dans la section décrivant l'activité 3 de la SA, le document 10 a été rédigé par Brenda Hartwell et Jody Robinson. Il s'agit d'un texte concernant l'implication de Minnie H.Bowen dans le débat au sujet du drapeau canadien. En retournant à l'endroit où ce texte a été pris<sup>26</sup> et en effectuant quelques recherches, il est possible d'en apprendre davantage sur le contexte de production de cette source secondaire. Utiliser ce document m'apparaît un bon exemple

---

<sup>26</sup> Accessible à l'adresse : <http://100objects.qahh.org/content/minnie-h-bowen-canadian-flag-c-1920s>

pour illustrer comment il est possible de porter un regard historiographique sur un objet issu de la mémoire.

En partenariat avec des musées, des groupes patrimoniaux, des organisations culturelles et différents spécialistes, le Réseau anglophone du patrimoine québécois a produit un répertoire de 100 objets (documents) représentant l'identité du Québec d'expression anglaise. Ces objets de la mémoire culturelle anglophone ont été choisis pour répondre à une demande, soit de présenter la diversité des communautés anglophones québécoises. C'est dans ce contexte que la proposition du drapeau de Minnie H. Bowen a été choisie comme l'un de ces 100 objets. Concernant les auteures du texte (document 10, dossier documentaire), on apprend que Brenda Hartwell est une auteure et éditrice provenant des Cantons-de-l'Est. Pour ce qui est de Jody Robinson, elle est archiviste au CRCE et a également travaillé auprès de différents autres musées (musée Colby-Curtis, musée de l'histoire de Compton). Elle est également originaire des Cantons-de-l'Est et elle travaille avec plusieurs organisations afin de préserver l'histoire de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est (réseau du patrimoine anglophone du Québec, s.d).<sup>27</sup>

À partir de ces informations, il est possible de réfléchir, avec les élèves, aux raisons qui ont poussé ces auteures à écrire sur le sujet. En analysant le document, nous pouvons réfléchir au contexte dans lequel il a été produit, mais également analyser la manière dont le document est construit. On constate alors que des extraits provenant de sources primaires ont été intégrés au texte. À la fin de la page, on retrouve les sources des documents

---

<sup>27</sup> Accessible à l'adresse : <http://qahn.org/fr/node/439608>

primaires ainsi qu'une liste de ressources à consulter pour en apprendre davantage. La démarche des auteures nous apparaît rigoureuse et l'interprétation basée sur des faits. Est-ce que suffisant pour affirmer la neutralité d'une source ? L'idée ici est d'amener les élèves à réfléchir aux faits que même les historiens, historiennes et spécialistes sont issus d'un milieu social, culturel, politique qui influence la manière dont ils interprètent les objets d'histoire. Tout comme les écrits de Minnie H.Bowen représentent une perspective, le document 10 nous présente la perspective des auteurs du texte. Cette analyse de cette source nous permet de relever le fait que même ceux qui ont interprété l'histoire ont aussi leur propre manière de se représenter le Canada. Également, il est possible de profiter de cette occasion pour discuter de la place de la mémoire dans la construction de l'histoire et ainsi effectuer un lien avec les groupes qui cherchent à être reconnus dans le présent. Le site Internet du Réseau anglophone du patrimoine québécois est un bon exemple pour aborder les organismes qui travaillent à la vitalité d'un groupe marginalisé par l'histoire.

Pour guider les élèves dans cette démarche d'analyse des sources, il est proposé dans le guide de fournir un tableau de prise de notes aux élèves afin de structurer leur synthèse (étape 4) des informations recueillies et ainsi pouvoir répondre à la question d'interprétation (étape 5). La personne enseignante est libre de la manière dont elle souhaite encadrer les élèves pour cette étape. Avant d'explorer d'autres perspectives, les élèves doivent répondre à la question de l'objet d'étude : Comment Minnie H.Bowen se représente-t-elle le Canada ?

### *2.3.2 Mettre en place une recherche mettant en relation différentes perspectives*

Dans la SA proposée, on explore seulement l'expérience historique de Minnie H.Bowen. Aucun autre document ne permet d'explorer l'expérience liée à une autre perspective. Pour travailler la multiperspectivité, Strandling (2003) propose d'étudier différentes perspectives, synchroniques ou diachroniques à l'objet d'étude. C'est donc à ce moment de la séquence d'enseignement qu'il est proposé aux élèves de mettre en place leur propre démarche de recherche historique permettant d'explorer une nouvelle perspective. Plusieurs pistes de réflexion peuvent être utilisées pour lancer les élèves en recherche. La personne enseignante peut décider de privilégier seulement une de ces pistes ou de toutes les proposer aux élèves. Également, il est possible de présélectionner des documents pour aider les élèves dans leur recherche ou bien les laisser libres dans la recherche d'informations dans les sources primaires et secondaires. Afin de faciliter le travail des personnes enseignantes, on retrouve dans le guide pour développer la multiperspectivité (annexe 3) plusieurs ressources permettant de trouver des sources primaires et secondaires.

On invite donc les élèves à créer leur propre question de recherche. Celle-ci doit permettre de mettre en relation Minnie H.Bowen avec une autre perspective. Plusieurs pistes sont proposées pour aider les élèves à choisir leur propre question de recherche.

- Piste 1 : Minnie B. est une femme issue d'un milieu socioéconomique privilégié et anglophone au Québec elle se démarque ainsi de bien d'autres femmes (et hommes) du pays.
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec celle d'une autre femme de l'époque pour explorer cette idée



L'enseignant ou l'enseignante pourrait présélectionner des femmes et des documents ou laisser les élèves libres de trouver les sources. Chaque élève pourrait travailler sur une femme différente ou la classe pourrait être divisée de façon à ce que chaque équipe étudie un personnage ou un groupe social (groupe linguistique, culturel, religieux, économique, territorial, etc.). L'idée est d'amener les élèves à étudier le récit historique d'une autre femme et d'arriver à le comparer avec celui de Minnie H. Bowen et ce, en les replaçant dans leur contexte historique. Afin de faciliter les recherches concernant d'autres récits historiques, il est possible de retourner au dossier documentaire de la S.A. En effet, nous retrouvons plusieurs informations concernant certaines femmes (Hélène Margaret Johnson, Nina May Pickel Owens), associations (Union chrétienne des femmes pour la tempérance, Conseil des femmes de Montréal, Women's institutes du Québec) ainsi que des suggestions de sources à consulter. Donc, toujours à partir de la même situation-problème, les élèves ont à effectuer des recherches concernant une femme (ou utiliser des documents déjà sélectionnés), analyser les documents trouvés et effectuer une synthèse des informations retenues (étape 3-4-5 de la démarche historique).

Pour mettre en place la démarche de recherche, il est aussi possible de retourner à la réalité sociale étudiée pour créer des questions, par exemple, en utilisant les concepts (impérialisme, nationalisme) ou les connaissances historiques (luttres des femmes, Première Guerre mondiale) qui y sont liés. Également, il serait intéressant, toujours à partir de la perspective de Bowen, d'explorer les particularités linguistiques et culturelles que l'on retrouve dans les Cantons-de-l'Est. Plusieurs possibilités s'offrent afin d'explorer d'autres perspectives historiques que celles étudiées lors de la SA.

- Piste 2 : Différentes représentations du pays existent suite à la création du régime fédéral.
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective en lien avec l'implication du Canada à la Guerre de Boers
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective en lien avec la création du drapeau canadien
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec la perspective d'un autre groupe présent dans les Cantons-de-l'Est

Il est possible d'explorer une perspective nationaliste, impérialiste, canadienne-française, canadienne-anglaise, autochtone, etc. Lors de la recherche d'information des élèves, il est important de les inviter à chercher des sources primaires et secondaires, de manière à pouvoir à la fois analyser des interprétations synchroniques et diachroniques à leur objet de recherche. Plusieurs connaissances historiques liées aux contextes socio-économique et politique de l'époque se retrouvent dans les manuels scolaires et les ressources déjà présentes en classe, ce qui facilite la recherche. S'inscrivant directement dans la mémoire canadienne-française, les sources primaires en lien avec le nationalisme canadien-français sont faciles à trouver. Par exemple, on peut facilement retrouver des témoignages dans les archives du Devoir numérisées par la BANQ au sujet de l'implication du Canada à la Guerre des Boers.<sup>28</sup>

## 2.4 Phase de réinvestissement

Selon le choix de l'enseignant, que ce soit par un retour en grand groupe ou en petite équipe, les élèves doivent présenter leur interprétation aux autres membres de la classe (étape 6 de la démarche historique). L'enseignant est libre de choisir la manière dont sera

---

<sup>28</sup> Accessible à l'adresse : <http://numerique.banq.qc.ca/resultats>

présenté le travail des élèves. L'objectif est de faire réaliser aux élèves que chaque perspective est subjective et influencée par le contexte dans lequel elle se construit. Travailler les perspectives historiques permet de porter un regard sur les relations et rapports qui existent entre les différentes perspectives. En ce sens, il est facile d'effectuer un lien avec le présent et d'aborder les relations qui existent entre les groupes dans le présent.

Également, en guise de réinvestissement, il est possible de revenir avec l'activité 3 de la SA qui demande aux élèves de créer leur propre drapeau, à partir des symboles et éléments qu'ils considèrent significatifs de la période étudiée. Il est possible de faire faire l'activité telle quelle ou bien de demander aux élèves de créer un drapeau à partir de leur représentation actuelle du Canada. L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir au fait qu'eux aussi, en tant qu'acteurs et actrices du présent, interprètent le passé avec leurs propres valeurs, croyances et manière de voir le monde. Leur regard sur le passé représente donc également une perspective. Finalement, il est important de conclure la séquence d'apprentissage en répondant à la question de la situation-problème. Voici quelques questions et pistes qui permettent d'organiser le réinvestissement :

- Qu'est-ce qu'une perspective ?
  - Point de vue d'une personne ou d'un groupe
  - Lunette avec laquelle on peut analyser un événement (économique, politique, culturelle, sociale, féministe, etc.)
  - Les élèves sont aussi des interprètes de l'histoire, ils ont leur propre perspective
- Qu'est-ce qui influence une perspective ?
  - Contexte socio-culturel, politique, économique
  - L'identité, la mémoire, les valeurs, les intérêts d'une personne ou d'un groupe
  - Position dans la société
- Pourquoi est-il important de prendre en compte plusieurs perspectives ?
  - Comprendre qu'il y a plusieurs façons de voir le monde
  - Comprendre que plusieurs récits historiques cohabitent

- Il existe plusieurs manières d'expliquer un même événement
- Comprendre que chaque expérience historique est valable – il n'existe pas de « bonne » perspective
- Comprendre les convergences et les divergences entre les perspectives
- Comprendre les relations historiques entre les nations/ pays voisins / majorité-minorité sur un même territoire
- Comprendre les rapports et interactions entre les individus et groupes
- Comprendre que les récits sont incomplets (exemple de l'enquêteur sur une scène de crime qui n'a pas toujours les indices pour élucider une énigme)
- Comprendre les tensions entre le passé et le présent

En continuité avec la perspective historique et historiographique, la perspective contemporaine permet d'inclure des perspectives qui sont isochroniques à l'objet historiographique, ce qui veut dire, qui existe dans notre propre présent. C'est à partir de cette couche de la multiperspectivité qu'il est possible de revenir avec la place de la mémoire dans l'histoire enseignée à l'école. Les perspectives historiques et historiographiques permettent d'inclure la perspective des groupes marginalisés ou minoritaires, mais c'est avec la perspective contemporaine que l'on réfléchit de manière critique à la manière dont on construit l'histoire dans le présent en étudiant également la perspective d'actrices et acteurs contemporains (historiens et historiennes, journalistes, politiciens et politiciennes, enseignants et enseignantes, etc.).

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Ce chapitre présente la discussion entourant le développement du guide présenté précédemment. Il s'agit des questions qui ont informé ma pratique en tant qu'enseignante et mes réflexions en tant que chercheure dans le cadre de l'élaboration de l'objet didactique et de ce mémoire. Les prochaines sections témoignent de cet enchevêtrement entre expérience pratique et réflexions théoriques, qui s'articulent nécessairement dans un processus itératif. D'abord, j'aborderai mon expérience lors du processus de création. Ensuite, il sera question des différentes réflexions autour de la mémoire culturelle ainsi que des différentes décisions que j'ai dû prendre pour développer l'objet didactique. Finalement, je traiterai des limites de l'objet développé, soit le guide pour travailler la multiperspectivité en classe.

### 1. EXPÉRIENCE DE LA CHERCHEURE

Lorsque j'ai commencé mon contrat avec le CRCE, j'avais déjà un intérêt pour l'histoire de la région. Toutefois, mon regard sur l'histoire était marqué par ma propre mémoire culturelle et familiale. Étant originaire d'une ville mono-industrielle des Cantons-de-l'Est, je m'étais surtout intéressée à l'histoire de la région en lien avec mon propre bagage culturel, mes propres questionnements identitaires. Mon héritage culturel est typiquement canadien-français. Ma mère vient d'une famille catholique de 16 enfants où les hommes travaillent au moulin. Mon père quant à lui vient d'une famille d'agriculteurs. En ce sens, je m'étais surtout intéressée à l'industrialisation de la région et aux luttes ouvrières, dans une perspective totalement canadienne-française. Ce travail avec le CRCE

fut donc une opportunité de développer mon empathie historique envers une communauté historique que je connaissais seulement dans l'altérité.

Effectuer de la fouille en archives pour créer du matériel met rapidement face à des limites. Au moment du choix des documents historiques à utiliser, je devais me limiter aux archives du CRCE. En ce sens, les archives du centre se concentrent autour de certains fonds d'archives privés portant sur la communauté anglophone de la région. En décidant d'arrêter mon choix sur Minnie H.Bowen comme personnage de la mémoire culturelle, j'étais consciente qu'il ne s'agissait pas d'un personnage marginalisé dans son propre espace-temps. Tout de même, malgré les privilèges liés à son identité sociale et culturelle, Minnie Bowen a vécu en tant que femme dans un système patriarcal oppressant. Sa situation complexe m'a ainsi intéressée. Les poèmes, photos et drapeau de Minnie Bowen se sont ainsi avérés pertinents, à titre de sources primaires, pour amener les élèves à explorer une nouvelle perspective. Toutefois, il était nécessaire de créer des sources secondaires pour compléter ces archives en abordant certains éléments liés au contexte de l'époque. C'est pour cette raison que plusieurs documents du dossier documentaire sont des textes que j'ai moi-même rédigés, à partir de l'historiographie existante, et qui ont été validés par des historiens. Les informations que l'on retrouve dans ces documents correspondent à ce que je considérais pertinent et significatif pour mettre en contexte la perspective d'une femme anglophone des Cantons-de-l'Est à la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

Lors d'un contrat en enseignement au secondaire, en tant qu'enseignante, j'ai eu la chance de tester la SA Le Canada de Minnie H.Bowen en classe d'histoire. Au même

moment, lors d'un contrat en tant qu'auxiliaire de recherche, je parcourais les écrits concernant la multiperspectivité. C'est à ce moment que j'ai constaté les limites du matériel développé et réfléchi à la manière d'intégrer le modèle de la multiperspectivité à celui-ci.

Les différentes décisions prises tout au long du processus de développement de l'objet didactique ont été influencées par mes propres réflexions entourant l'enseignement de l'histoire et son interaction avec la mémoire collective. Par exemple, accompagnée par les réflexions de Barton et McCully, 2014, j'ai pris conscience qu'il serait pertinent de démarrer la séquence d'apprentissage en utilisant une question controversée qui permettrait aux élèves de réfléchir à la manière dont l'histoire se négocie dans le présent, en lien avec la mémoire. Le développement du guide est donc un travail qui a été effectué à partir de mes expériences pratiques et mes réflexions théoriques.

## 2. QUELLE(S) MÉMOIRE(S)? À QUELLES FINS ?

Le concept de mémoire collective occupe une place importante dans plusieurs des réflexions derrière ce travail de recherche. La mémoire permet d'ancrer l'identité dans le temps (Assman, 2010). Bien que l'appareillage méthodologique et théorique de ce mémoire n'ait pas été conçu autour de la notion d'identité, cette question a été présente tout au long des réflexions qui ont contribué à son élaboration. La mémoire culturelle est liée à l'identité, à différents niveaux, en fonction de différents cadres (culturel, social, individuel). Selon ces cadres, les finalités qui animent son utilisation en classe changent.

Dans les prochaines sections, j'aborderai les façons dont les réflexions théoriques et mon expérience de chercheuse ont contribué à l'élaboration de l'objet didactique et de mon mémoire.

## **2.1 La mémoire culturelle pour répondre à une demande sociale de reconnaissance dans le présent**

Tel que discuté dans le chapitre méthodologique, le matériel didactique créé répondait à une demande du CRCE. Cet organisme a fait appel à moi en tant qu'enseignante de l'univers social au secondaire et étudiante à la maîtrise en didactique de l'histoire. Le mandat était d'utiliser les archives du centre pour créer du matériel didactique ainsi qu'une brève histoire des Cantons-de-l'Est. Au-delà de créer des activités pour les classes d'histoire, ce mandat répondait à une demande sociale. En effet, le CRCE est une institution qui porte la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est et qui participe à sa promotion. Leur demande était de mettre de l'avant les communautés anglophones de la région et ainsi donner une voix à ces groupes en classe d'histoire. Rappelons-nous que les groupes marginalisés par l'histoire sont souvent actifs dans la construction d'une mémoire alternative (Todorov, 1995). En ce sens, ce mandat permettait d'utiliser la mémoire culturelle dans une visée de reconnaissance sociale et d'inclusion au récit historique scolaire (Zanazanian, 2017). Cette fonction éducative de la mémoire culturelle (Assman, 1995) permet de puiser dans les lieux de mémoire d'un groupe et ainsi participer à sa revitalisation dans le présent. En ce sens, la mémoire



collective est un outil pour agir dans le présent, elle est importante pour la vitalité d'un groupe (Viaud, 2003).

Utiliser la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est n'est donc pas un choix a priori, mais une demande que j'ai eue. Autant il y a de récits historiques, autant il y a de mémoires : ce travail de recherche aurait pu se concentrer sur bien d'autres groupes qui sont marginalisés par l'histoire nationale et qui souhaitent une reconnaissance dans le présent (par exemple : les femmes, les communautés autochtones, les minorités ethniques et culturelles, etc.).<sup>29</sup> Toutefois, bien que cette mémoire se soit imposée à moi, elle fut une excellente porte d'entrée pour explorer une perspective oubliée par les programmes permettant ainsi une compréhension plus complexe de la réalité sociale étudiée et, par le fait même, le développement d'un meilleur vivre-ensemble dans le présent.

## **2.2 La mémoire culturelle pour répondre à des finalités socio-éducatives**

Au-delà de seulement répondre à une demande sociale de reconnaissance d'un groupe dans le présent, l'utilisation de la mémoire culturelle de la communauté d'expression

---

<sup>29</sup> Bien qu'il s'agisse d'une minorité linguistique au Québec, ce groupe – marginalisé par l'histoire – n'est pas considéré de la même manière que d'autres minorités, marginalisées dans le présent et complètement oubliées dans le passé. Ce groupe occupe la place de l'antagoniste, de l'Autre, mais il n'est pas absent des programmes d'histoire. Pour certains chercheur(e)s, les anglophones du Québec auraient un statut de minorité forte (Groff, Pilote, Vieux-Fort, 2016). « Ils constituent une communauté linguistique majoritaire en Amérique du Nord, mais ils forment un groupe minoritaire au sein d'une province officiellement francophone » (Magnan, 2017, p. 45). Pour ce qui est des Cantons-de-l'Est, il s'agit d'une région qui était, au 19<sup>e</sup> siècle, majoritairement anglophone. Toutefois, aujourd'hui, les anglophones de la région sont minoritaires dans chacune des régions administratives présentes sur le territoire historique des Cantons-de-l'Est (Estrie, Montérégie-Est, Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches).

anglaise des Cantons-de-l'Est poursuivait des finalités socio-éducatives. Comme mentionné dans la problématique, la mémoire de l'élève occupe une place importante lors que celui-ci apprend l'histoire en classe (Laville, 2003; Moisan, 2016). La mémoire – intimement liée à son identité – influence la pertinence historique que l'élève attribue au récit scolaire. C'est à partir de sa propre identité et ses propres connaissances que l'élève fait sens de l'histoire (Barton et Levstik, 1998; Levstik, 1999; Peck, 2010). En ce qui concerne la séquence d'apprentissage proposée dans le guide, ne connaissant pas réellement la mémoire et le bagage culturel des élèves anglophones des Cantons-de-l'Est, il était difficile de réellement savoir ce qui aurait du sens pour eux.<sup>30</sup> Cette recherche ne vise pas à étudier l'effet de la séquence d'apprentissage proposée, il est impossible de savoir si les objectifs socio-éducatifs seront atteints.

Au cours des premiers mois de ma maîtrise, de nombreuses organisations anglophones sont intervenues pour que les communautés d'expression anglaise soient reconnues dans le nouveau programme enseigné en classe (CoMECH-Québec, 2017). Ces demandes s'inscrivaient dans la réflexion de certains auteurs qui attiraient mon attention au même moment, soit que l'inclusion des communautés d'expression anglaises du Québec au récit permettrait à de nombreux élèves de se retrouver dans le récit et ainsi développer leur sentiment d'appartenance à la société (Zanazanian, 2017). L'engagement des élèves serait favorisé par leur reconnaissance dans le présent (Lévy, 2017). Intégrer la mémoire

---

<sup>30</sup> Initialement, la première version de mon projet de recherche visait à explorer la mémoire collective des élèves anglophones des Cantons-de-l'Est. L'objectif était d'aller interroger les élèves afin de savoir s'ils détenaient des récits alternatifs, en lien avec leur mémoire culturelle et familiale. Toutefois, suite à de nombreuses tentatives auprès du milieu, la commission scolaire *Eastern Townships* m'a finalement refusé l'accès aux élèves.

culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est me semblait donc un moyen de permettre aux élèves anglophones de se reconnaître dans le récit scolaire.

Utiliser la perspective d'une femme engagée inscrite dans la mémoire culturelle des élèves m'a semblé un moyen de permettre aux élèves de connaître une nouvelle figure, en lien avec leur propre passé collectif. L'agentivité des élèves allait donc pouvoir être négociée en classe d'histoire et permettre à ceux-ci de se situer dans le temps en effectuant des liens avec leur propre historicité (Seixas, 1993; Zanazanian, 2017). Rappelons-nous que l'étude de Létourneau (2014) montre que les élèves anglophones du Québec ont de la difficulté à se penser comme sujet historique de l'aventure québécoise et que ceux-ci ne mobilisent pas d'acteurs ou d'actrices historiques anglophones pour aborder la construction de la société québécoise. Dans cet ordre d'idées, puiser dans la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est m'est apparu comme un moyen de former les élèves sur le plan identitaire et subjectif tout en éveillant leur conscience citoyenne (LeVasseur, Moisan et Cardin, 2013).

Portée par les réflexions de Zanazanian (2015) à propos de la conscience historique des élèves anglophones du Québec, j'ai réfléchi à savoir comment arriver à ce que les élèves anglophones proposent des récits alternatifs lorsque vient le temps de se raconter l'histoire du Québec. L'étude de Zanazanian (2015) souligne que les jeunes anglophones, bien qu'ils s'opposent et remettent en question les repères de la mémoire collective franco-québécoise, ne proposent pas de récits alternatifs propres à leur propre groupe d'appartenance lorsque vient le temps de mettre en récit l'expérience historique

québécoise. Puiser dans la mémoire culturelle de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est semble un moyen d'offrir de nouveaux récits aux élèves anglophones. Utiliser l'espace régional des Cantons-de-l'Est pourrait permettre aux élèves anglophones de s'identifier à un cadre différent que celui de la nation, soit un cadre régional, tout en leur permettant d'aborder un point de vue qui s'inscrit tout de même dans ce cadre national.

Également, la mémoire prend une place importante dans le développement de la conscience historique des élèves (Létourneau, 2006). La conscience historique comprend les récits de la mémoire et les mobilise dans le processus de définition identitaire dans le présent. Par le fait même, la conscience historique d'une personne lui permet de projeter sur le passé les valeurs de son identité individuelle ou collective actuelle (Laville, 2003; Tutiaux-Guillon, 2003). Selon Duquette (2011), la conscience historique ne serait pas naturellement critique, mais bien « un comportement qui pousse l'homme [sic] à interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur » (p. 36). En ce qui concerne la conscience historique des jeunes anglophones, elle est parfois critique, mais ne cherche pas nécessairement à acquérir une diversité de points de vue pour comprendre la complexité d'une réalité (Zanazanian, 2015). Afin de rendre la conscience historique des élèves davantage critique, Duquette (2011) propose de mobiliser la pensée historienne. Le fait d'utiliser la mémoire culturelle comme objet historique de la multiperspectivité participe, selon moi, à rendre la conscience historique des élèves davantage critique.

### **2.3 La multiperspectivité pour étudier la mémoire culturelle de manière critique et développer la pensée historienne**

J'ai d'abord abordé la création des activités au prisme de la théorie de la pensée historienne. Voyant les limites de cette approche, j'ai choisi d'ajouter le cadre de la multiperspectivité. Du point de vue de l'apprentissage des élèves, utiliser la mémoire comme objet d'histoire semble un moyen pour développer la pensée historienne (Lautier, 2001; Moisan, 2017). En étudiant les mémoires et leur place dans le récit, les élèves seraient susceptibles de mieux comprendre les relations qui existent entre les groupes dans le passé et le présent. La pensée historienne permettrait de mettre à distance la mémoire en mobilisant des méthodes et des outils propres à l'histoire. Toutefois, bien que la pensée historienne ait le potentiel d'étudier la mémoire de manière critique, il est possible de travailler la pensée historienne en classe, sans amener les élèves à réfléchir à la place de la mémoire dans l'histoire. Rappelons-nous que le programme d'histoire du Québec et du Canada vise le développement de la pensée historienne, mais présente un récit monolithique où domine la mémoire collective d'un groupe, sans pour autant l'étudier comme objet d'histoire. En choisissant de mobiliser la multiperspectivité pour construire une séquence d'apprentissage, j'ai pu intégrer la mémoire de certains groupes marginalisés par l'histoire nationale, tout en permettant de rendre les élèves critiques vis-à-vis la construction de l'histoire (Stradling, 2003).

La multiperspectivité m'a permis d'aborder plusieurs perspectives tout en étudiant la mémoire culturelle de manière critique, en tant qu'objet historiographique. L'intégration de la mémoire culturelle est utilisée comme un moyen d'amener les élèves à avoir une meilleure compréhension des rapports qui existent entre les groupes dans le présent et le passé, sans glisser dans les stéréotypes et représentations négatives étudiés selon un modèle dualiste opposant francophones et anglophones. Lors de la création du guide pour travailler la multiperspectivité en classe, j'ai jugé important de proposer une séquence d'apprentissage qui ne vienne pas renforcer les frontières entre les groupes, mais qui permette de les comprendre et les dépasser.

### 3. LIMITES

En plus de permettre le développement d'une pensée critique par l'étude de la mémoire, la multiperspectivité permet de répondre à plusieurs finalités de l'enseignement de l'histoire. Toutefois, sa mise en place, à l'aide du guide développé, soulève tout de même certaines limites.

D'abord, je suis consciente que les personnes enseignantes, surtout celles qui enseignent l'histoire du Québec et du Canada, se sentent souvent dépassées par la masse de connaissances historiques à couvrir dans les programmes. Les enseignants et enseignantes manquent souvent de temps pour couvrir toute la matière. Dans cet ordre d'idée, je suis consciente que la séquence d'apprentissage qui est proposée par le guide demande beaucoup de temps et d'investissement de la part des personnes enseignantes. Afin de réussir à intégrer de nouvelles perspectives à l'enseignement de l'histoire nationale,

il est nécessaire de sortir des manuels scolaires. La séquence d'apprentissage qui est proposée par le guide ne met pas de côté le programme d'histoire du Québec et du Canada, mais permet de le compléter en offrant un récit alternatif à celui-ci. En ce sens, pour décider de mettre en place cette séquence d'apprentissage, la personne enseignante choisit de miser sur le processus d'apprentissage plutôt que seulement sur les produits de l'histoire, soit les connaissances historiques.

La personne enseignante occupe un rôle important dans la mise en place de ce genre de modèle. En ce sens, le guide (annexe 1) comprend une partie théorique concernant la mémoire collective et la multiperspectivité qui permettra aux personnes enseignantes de s'approprier ces concepts avant de les mettre en place en classe. Travailler avec la multiperspectivité demande donc aux enseignants et enseignantes un engagement. Comme démontré au chapitre 4, plusieurs décisions doivent être prises de la part des enseignants et enseignantes afin de guider les élèves dans leur démarche de recherche. Pour arriver à les guider, les personnes enseignantes ont un travail préparatoire important à faire, ce qui peut constituer une contrainte.

Le guide développé présente l'application du modèle de la multiperspectivité, à partir d'un matériel didactique déjà existant. Comme mentionné précédemment, il serait possible pour un enseignant ou une enseignante d'utiliser le guide, mais en l'appliquant à l'étude d'une autre réalité sociale. Également, il serait possible de travailler les différentes perspectives du modèle à des moments différents dans l'année. J'estime que le développement de la multiperspectivité demande du temps, de l'investissement afin d'éviter

les pièges du présentisme, des stéréotypes et des représentations négatives. Travailler à complexifier et rendre critique la pensée des élèves est un travail important, mais laborieux.



## CONCLUSION

En guise de conclusion, je reviendrai sur les grands thèmes qui ont orienté l'écriture de ce mémoire. Ensuite, je ferai une synthèse des cinq chapitres et j'ouvrirai sur quelques recommandations en lien avec l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada.

Sensible aux questions liées à l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement à l'histoire dite nationale, la place que prennent la mémoire et l'identité lorsque vient le temps, pour les élèves, d'interpréter le passé, est au cœur de nos réflexions. Considérant que le développement identitaire ainsi que la transmission de la mémoire collective sont des fonctions de l'histoire (Martineau, 2011), il m'apparaissait primordial de réfléchir aux enjeux socio-éducatifs en lien avec ces fonctions sociales de l'histoire.

Chaque mémoire est un élément constitutif de l'identité individuelle ou collective (Le Goff, 1988). Par contre, la fonction identitaire de la mémoire est souvent au service d'idéologies politiques. Comme le souligne Viaud (2003) dans son ouvrage sur l'identité et la mémoire, « si la mémoire collective sert à établir l'identité des groupes, elle se présente également comme un instrument politique de reconnaissance permettant d'introduire un rapport de pouvoir entre les groupes sociaux » (p. 29). La place que prend parfois la mémoire collective dans les programmes, sans être problématisée, pose problème dans la mesure où elle sert à un groupe en particulier et renforce les frontières entre les groupes.

Selon Bouchard (1999), l'histoire nationale « est dite nationale parce qu'elle prétend cultiver une perspective qui les englobe toutes – mais sans aucunement les nier –

qu'il s'agisse des horizons propres aux régions, aux religions, aux classes, aux genres, aux ethnies » (p. 89). Cette conception de l'histoire nationale de Bouchard m'a amenée à réfléchir à la manière dont il serait possible d'intégrer les récits historiques des minorités, sans pour autant se détacher du cadre national. Comparativement à Stanley (2000), qui propose de mettre de côté l'histoire nationale puisqu'elle sert seulement à transmettre un récit monolithique, je crois qu'il est possible d'inclure une pluralité de perspectives à cette histoire, sans pour autant discréditer ou effacer la mémoire du groupe majoritaire.

À cet égard, mon projet de recherche avait pour objectif de proposer un outil didactique qui permettrait – entre autres – de développer le sentiment d'appartenance des élèves par rapport à la société dans laquelle ils prennent place. L'appartenance permet « d'éveiller l'esprit à la diversité des croyances et des mentalités, pour rapprocher les groupes ethniques et faire obstacle aux stéréotypes, à la discrimination, à l'exclusion » (Bouchard, 1999, p. 105). En ce sens, par l'utilisation de la multiperspectivité, il est à la fois possible de poser la mémoire collective comme objet d'histoire, tout en offrant un récit alternatif permettant à certains élèves, issus de groupes marginalisés par l'histoire, de se reconnaître dans le récit national enseigné en classe. Ce mémoire, qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire, est une contribution à la réflexion entourant l'inclusion des perspectives multiples dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Au premier chapitre, le contexte social entourant la mise en place du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) a été abordé afin de réfléchir aux différents enjeux qui en découlent, en lien avec l'apprentissage de cette discipline scolaire.

Considérant que les élèves anglophones ne semblent pas se reconnaître dans le récit enseigné en classe et que cela peut avoir un impact sur leur apprentissage et leur engagement (Létourneau, 2014), l'objectif général de la recherche visait à déterminer comment la mémoire collective – en tant que registre de pensée d'un groupe et en tant qu'objet d'histoire permettant d'aborder différentes perspectives – peut servir à développer la pensée historienne des élèves.

Au deuxième chapitre, en explorant les concepts de mémoire collective et de pensée historienne, j'ai décidé d'utiliser le modèle de la multiperspectivité afin de répondre à certaines limites attribuées à la pensée historienne. Ce chapitre se termine sur deux objectifs spécifiques de recherche. D'abord, celui d'illustrer le modèle didactique de la multiperspectivité en utilisant la mémoire culturelle des communautés d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est comme objet d'histoire et objet historiographique. Ensuite, celui de compléter un matériel didactique existant par les outils théoriques de la multiperspectivité.

Au troisième chapitre, le type de recherche utilisé pour mettre en place le projet a été présenté. La recherche développement s'est avérée pertinente dans la mesure où elle a permis, d'une part, de procéder au développement de l'objet didactique et, d'autre part, d'analyser l'expérience de la chercheuse lors du développement de l'objet. Ces deux différents aspects de la recherche développement se retrouvent au quatrième et au cinquième chapitre du mémoire, soit dans les résultats et la discussion.

À la suite de l'écriture de ce mémoire, plusieurs recommandations émergent en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline scolaire. D'abord, le modèle de la multiperspectivité s'avère un outil intéressant permettant d'amener une pensée critique aux élèves. En utilisant les perspectives du modèle, qui réfèrent à différentes temporalités, il est possible de travailler avec les élèves certains enjeux épistémologiques : la place que prend la mémoire dans la construction de l'histoire; la place de l'interprétation et de la subjectivité dans la construction de l'histoire; les enjeux du présent en lien avec l'histoire. De plus, il serait possible d'intégrer au modèle de la multiperspectivité différents cadres de la mémoire de l'élève, en lien avec son histoire familiale, son histoire communautaire, etc. La mémoire collective est un moyen de travailler les perspectives multiples avec les élèves, tout en leur permettant de mettre à distance le caractère plus émotif souvent lié à la mémoire. Un des éléments qui me semble pertinents à retenir est l'importance de problématiser les objets de la mémoire, par exemple, en partant de questions controversées qui lient présent et passé. Il est important que l'élève puisse historiciser les problèmes en utilisant une démarche de recherche historique.

Finalement, plusieurs pistes de recherche seraient à explorer suite à ce mémoire. D'abord, il serait pertinent d'expérimenter le modèle de la multiperspectivité en classe ainsi que d'évaluer les retombées auprès des élèves. Également, il serait nécessaire de mener des recherches en lien avec la mémoire culturelle des élèves – issus de groupes qui sont absents ou marginalisés par les programmes – afin de savoir s'ils détiennent des récits alternatifs à ce qui est enseigné en classe.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Almarza, D. (2001). Contexts Shaping Minority Language Student's Perceptions of American History. *Journal of Social Studies Research*, 25 (02), 4-22.
- Arsenault, G. (2012). La reconnaissance des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec, 1970-2010. *Aspects sociologiques*, 19 (1-2), p.138-157.
- Association des Townshippers. (2017). *L'Association Townshippers*. Repéré à <http://townshippers.qc.ca/portal/lassociation-townshippers/>
- Assman, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German critique*, 65, 135-163.
- Assman, J. (2010). *La mémoire culturelle : Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*. Paris : Éditions Aubier.
- Barton, K. (2005). Best not to forget them': Adolescents' judgements of historical significance in Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 33 (01), 9-44.
- Barton, K et Levstik, L. (1998). 'It wasn't a good part of history': National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99 (03), 478-513.
- Barton, K. et McCully, A. (2004). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (01), 85-116.
- Barton, K et McCully, A. (2010). "You Can Form Your Own Point of View": Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters. *Teachers College Record*, 112 (1), 142-181.
- Ben-Amos, A. (2015). L'histoire du conflit israélo-arabe dans les manuels d'histoire en Israël : entre déni et acceptation. Dans Falaize, B., Heimberg, C., et O., Loubes, (dir) *L'école et la nation* (p.75-85). Lyon : ENSéditions.
- Bouchard, G. (1999). *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal : vlb éditeur.
- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. Dans Éthier, M-A., Boutonnet, V. Demer, S. et V. Lefrançois. (dir). *Quel sens pour l'histoire, Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p.61-80). Montréal : Éditeur M.

- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Candau, J. (2005). *Anthropologie de la mémoire*. Paris : Armand colin.
- Candau, J. (1998). *Mémoire et identité*. Paris : PUF.
- Coalition pour l'histoire (2018). *Membres*. Repéré à <https://www.coalitionhistoire.org/contenu/membres>
- ComECH-Québec (2017). *Pour un programme d'histoire inclusif/ For an inclusive history curriculum, pétition adressée au Ministre de l'Éducation et du sport Sébastien Proulx*. Repéré à <https://www.change.org/p/ministre-de-l-%C3%A9ducation-du-loisir-et-du-sport-pour-un-programme-d-histoire-inclusif-for-an-inclusive-history-curriculum>
- Commins, J. (2012). Enseigner l'histoire du Québec aux enfants d'expression anglaise : le parcours d'un enseignant. *Enjeux de l'univers social*, Dossier: les Anglophones du Québec, 8 (01), 32-35.
- Dalongeville, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Hachette Éducation.
- Demers, S. (2017). Pourquoi enseigner l'histoire? Pourquoi l'apprendre ? Un regard critique sur les visées du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Dans Éthier, M-A., Boutonnet, V., Demer, S., Lefrançois, V. (dir.). *Quel sens pour l'histoire, Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 81-94). Montréal : Éditeur M.
- Duquette, C. (2011) *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Endacott, J.L., et S., Brooks. (2018). Historical empathy : perspectives and responding to the past., Dans Metzger, S. A., & Harris, L. M. (dir.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (p. 203-226). New York: Wiley-Blackwell
- Epstein, T. (2001). Racial Identity and Young People's Perspectives on Social Education. *Theory Into Practice*, 40 (01), 42-47.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.

- Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in history education: Implications for research, teaching and learning. Dans M. A. Schmidt (ed.). *Aprender historia: Perspectivas da Educacao Historica*. Unijui. Brazil: Ijuí University.
- Epstein, T., Salinas, C. (2018). Research Methodologies in History Education. Dans Metzger, S.A., S., McArthur Harris, L. (dir). *The Wiley Handbook of History Teaching and The Whiley international Handobook*, 61-91.
- Éthier, M-A., Boutonnet, V., Demer, S., Lefrançois, V. (dir.) (2017). *Quel sens pour l'histoire, Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal : Éditeur M.
- Éthier, M-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D., et P., Zanazanian. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, 36 (01), 65-85.
- Éthier, M-A., et Lefrançois, V. (2017). Histoire des programmes antérieurs. Dans Éthier, M-A., Boutonnet, V., Demer, S., Lefrançois, V. (dir.). *Quel sens pour l'histoire, Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p.49-60). Montréal : Éditeur M.
- Feyfant, A. (2016). Les enjeux de la construction de l'histoire scolaire commune. *Dossier de veille de l'IFÉ*. 109, 1-28.
- Gadamer, H. (1963). *Le problème de la conscience historique*. Paris : éditions Béatrice-Nauwelaerts.
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. *Recherche sociographiques*, 3, 467-484.
- Godsell, S. (2019). Poerty as method in the history classroom: decolonising possibilities, *Yesturday & Today*, 21, 1-28.
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Le sens de l'histoire - Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire et Éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rapport Lacoursière, Se souvenir et Devenir : rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Granatstein, J. (1998). *Who Killed Canadian History?* Toronto: HarperCollins.
- Groff, C., Pilote, A., et Vieux-Fort, K. (2016). « I am not a francohone »: les choix identitaires et les discours de jeunes qui s'associent à une minorité forte. *Journal of Eastern Townships Studies / Revue d'études des Cantons-de-l'Est*, (46), 103.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Édition critique par Gérard Namer (1994) Paris : Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Édition critique par Gérard Namer (1997) Paris : Albin Michel.
- Hanauer, E. (2015). Histoire nationale et multiculturalisme : l'enseignement de l'histoire afro-américain en débat. Dans Falaize B., Heimberg, C., Loubes, O. (dir) *L'école et la nation*, Lyon : ENSeditions, 295-304.
- Heimberg, C. (2003). Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et regarder le monde ? Dans Tutiaux-Guillon, N., et D., Nourrisson. (dir). *Identités, mémoires, conscience historique*. Lyon : Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris : ESF.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Joutard, P. (1986). Mémoire collective. Dans Burguière, A. (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kesteman, J.-P. (2013). Phénomène migratoires et clivages des cultures. Le cas des Cantons-de-l'Est. Dans conférence APRUS. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/apprus/documentsliens-web/conferences/jean-pierre-kesteman/phenomenes-migratoires-et-clivages-des-cultures-le-cas-des-cantons-de-lest/>



- Kesterman, Jean-Pierre (2000). *Les Écossais de langue gaélique des Cantons de l'Est*. Sherbrooke : Production GGC.
- Kesterman, J.-P. (1998). À chacun ses Cantons de l'Est : l'évolution d'une identité culturelle. *Revue d'étude des Cantons-de-l'Est*, 14, 69-80.
- Kesterman, J.-P., Southam, P., et D. Saint-Pierre (1998). *Histoire des Cantons de l'Est Québec*, Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Lantheaume, F., et Létourneau, J. (2016). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues, *International journal of sociology of language*, 185, 109-132.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : Une pluralité de registres. Dans V. Hass, (dir). *Les savoirs du quotidien* (p.77-89). Rennes : PUR.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives de recherche en éducation*, 53, p.61-68.
- Laville, C (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire ? *Encounters on Education*, 3, p.-25.
- Laville, C., et Dagenais (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale". Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*. 60(4), 517- 550.
- Lee, P. (2004). Understanding History. Dans Seixas, P. (dir.). *Theorizing Historical Consciousness* (p.130-164). Toronto, University of Toronto Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> ed.). Montréal : Guérin
- LeGoff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens*, Québec : Fides.
- Létourneau, J. (2006). Mythistoires de losers, au coeur du roman historial des Québécois d'héritage canadien-français. *Histoire sociale/Social history*, 157-180.
- Létourneau, J., Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire : l'impact apparent du cours d'histoire nationale et la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62 (01), 69-93.

- Létourneau, J., Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique québécoise chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *Canadian Historical Review/Revue d'histoire canadienne*, 325-356.
- LeVasseur, L., Moisan, S., Cardin, J. (2013). Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté "subjective" et ouverte. *Phronesis*, 2 (2-3), 77-86.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 13-16.
- Lévesque, S. (2005). Pour moi c'est pas une fierté pour le Canada mais pour ma famille: The problems of Canadian identity and Francophone and Anglophone Ontario students' understanding of historical significance. *Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Historical Association University of Western Ontario*, London: Ontario.
- Levstik, L.S. (1999). The well of the bottom of the world: Positionality and New Zealand adolescent's conceptions of historical significance. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*, Montréal.
- Levy, S. (2017). How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45 (02), 157-188.
- Little, Jack (2004). *Borderland Religion. The Emergence of an English-Canadian Identity, 1792-1852*. Toronto: University of Toronto Press.
- Little, Jack (1989a). *Évolution ethnoculturelle et identité régionale des Cantons de l'Est*, Ottawa : Société historique du Canada, les groupes ethniques du Canada.
- Little, Jack (1989b). *Nationalism, Capitalism, and Colonization in Nineteenth-Century Quebec: The Upper St Francis District*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Loiselle, J., et S., Harvey. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27 (01), 40-59.
- Magnan, M. (2010). Identité des jeunes de la minorité anglophone du Québec dans Dans Pilote, A. et S. Correa (dir.). *L'identité des jeunes en contexte minoritaire*, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Magnan, M., et P., Lamarre (2013). Être jeune et Anglophone dans un Québec pluraliste. *Vivre ensemble, pluralisme culturel, migration, diversité religieuse*. 1-5.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans Lafortune (dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 281-309). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martin, J. (2015). Pourquoi enseigne-t-on l'Histoire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (69), 43-52.
- Mc Andrew, M. (2015). Majorités fragiles, pluralisme et éducation : Les leçons de l'enseignement de l'histoire au Québec. Dans Falaize B., Heimberg, C., et O., Loubes. (dir). *L'école et la nation* (p.185-194), Lyon : ENSéditions.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord et Québec*. Montréal, Presse de l'Université de Montréal.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.
- Moisan, S. (2016). Exploration d'une approche critique de la mémoire collective pour une formation historique renouvelée en classe d'histoire nationale au Québec. *Enjeux de l'univers social*, 12 (03), 4-9.
- Moisan, S. (2015). L'histoire, la mémoire et l'enseignement disciplinaire, un trio incontournable en classe d'histoire... Dans Stan, C.A. (dir.). *L'histoire nationale telle qu'enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p.57-64). Québec: PUL.
- Moisan, S. (2002). *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes franco-québécois d'héritage canadien-français. Coup de sonde et analyse des résultats*. Université Laval : mémoire de maîtrise en histoire,
- Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. Dans Terrisse, A. (éd.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Moniot H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

- Mucchielli, R. (1984). *Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : EST.
- Nadeau, J. (2016). Le nouveau cours d'histoire déplaît aux écoles anglophones, *Le Devoir*, 5 novembre. Repéré à <http://media1.ledevenir.com/societe/education/484009/ecole-secondaire-le-nouveau-cours-d-histoire-deplaît-aux-ecoles-anglophones>.
- Namer, G. (1999). Les cadres sociaux de la mémoire. Dans Ruano-Borbalan (dir.) *L'histoire aujourd'hui*, Édition sciences humaines.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.
- Nora, P. (1978). La mémoire collective. Dans LeGoff, J. (dir) *La nouvelle histoire* (398-401). Paris : Retz- CEPL.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38 (04), 574–617.
- Peck, C. (2018). National, Ethnic, and Indigenous Identities and Perspectives in History Education. Dans Metzger, S.A., S., McArthur Harris, L. (dir). *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning*, 11-314.
- Popa, N. (2017). La conscience historique en didactique de l'histoire du Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (01), 1-25.
- Prost, A. (1992). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Éditions du Seuil.
- Radio-Canada (2017). *Le programme d'histoire du Québec au secondaire est contesté*, 2 mai. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/a-la-une/document/nouvelles/article/1031438/programme-histoire-quebec-secondaire-kativik-autochtones>
- Ricoeur, P. (2006). Mémoire, histoire, oubli. *Esprit*, 3, 20-29.
- Rudin, R. (1985). *The forgotten Quebecers, A history of English-Speaking Quebec 1759/1980*. Québec: Institut de recherche sur la culture.

- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. Dans Seixas, P. (dir). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et Sociétés*, 29 (02), 139-161.
- Santisteban Fernandez, A. (2015). Le traitement de la diversité à l'école dans l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire et de la géographie. Dans Falaizem B., Heimberg, C., Loubes, O., (dir) *L'école et la nation* (p.185-194), Lyon : ENSéditions.
- Scott, M. (2016). *Anglo's view of history casts them as outcasts in Quebec: study*. *Montreal Gazette*, 25 mai 2016. Repéré à <http://montrealgazette.com/news/local-news/anglos-view-of-history-casts-them-as-outcasts-in-quebec-study>.
- Seixas, P. (1997). Mapping approaches to young people's historical understanding. *Social Education*, 61 (01), 22-28.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *American Educational Research Journal*. 22 (03), 281-304.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural settings. *Curriculum Inquiry*, 23 (03), 301-337.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears et I. Wright (Ed.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver: Pacific Educational Press.
- Southam, P. (2013). *Irish settlement and national identity in the Lower St.François Valley*. Richmond :The St.Patrick's society of Richmond and Vinicy.
- Stanley, T. J (2000) Why I killed Canadian history: Conditions for an anti-racist history in Canada. *Histoire sociale/Social History*, 33 (65), 79-103.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. 64.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20<sup>e</sup> siècle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

- Statistique Canada (2016). *Profil du recensement*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.
- Rudin, R. (1985). *The forgotten Quebecers, A history of English-Speaking Quebec 1759/1980*. Québec: Institut de recherche sur la culture.
- Thouin (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MutiMondes.
- Thorp, R. (2016). *Uses of History in History Education*. Suisse : UMEA Studies in History and Education.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- Touré, E. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29 (01) 5-27.
- Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (dir) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Lyon : Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Connexions. Mémoire collective et représentations sociales*, 2 (80), 13-30.
- Wertsch, J. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? Dans Stearns, P., Seixas, P. et S., Wineburg, S. (dir). *Teaching and learning history: National and international perspectives* (p.38-50). New York University Press.
- Zanazanian, P. (2017). Ver un schéma narratif pour donner une place à la minorité anglophone dans l'enseignement de l'histoire au Québec. *Didactique de l'histoire*, 3, 1-13.
- Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and being *Quebécois*: exploring young English-speaking students' interactions with Quebec's master historical narrative. *Canadian Ethnic Studies/ Études ethniques au Canada*, 47 (02), 113-135.
- Zanazanian, P. (2008). Historical Consciousness and the "French-English" divide among Quebec history teachers. *Canadian Ethnic studies*, 40(03), 109-130.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : DeBoeck
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, (2<sup>e</sup> ed), Montréal : Les presses de l'Université de Montréal / Louvain-la-Neuve : DeBoeck Université.

- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., et Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.
- Wills, J.S. (2001) Missing in Interaction : Diversity, Narrative, and Critical Multicultural Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, 29(01), 43-64.

ANNEXE 1 : GUIDE POUR TRAVAILLER LE MODÈLE DE LA  
MULTIPERSPECTIVITÉ EN CLASSE



## TABLES DES MATIÈRES

DESCRIPTION DU GUIDE.....	2
QU'EST-CE QUE LA MULTIPERSPECTIVITÉ.....	3
Perspective historique : le passé .....	5
Perspective historiographique : entre le présent et le passé.....	6
La perspective contemporaine : le présent.....	7
QU'EST-CE QUE LA MÉMOIRE COLLECTIVE .....	9
La mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est.....	9
SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR DÉVELOPPER LA MULTIPERSPECTIVITÉ ....	12
Lien avec le programme de formation .....	14
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE .....	15
Phase de démarrage.....	15
Phase d'enquête .....	20
Recherche guidée : Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ? .....	20
Recherche individuelle mettant en relation différentes perspectives.....	26
Phase de réinvestissement.....	29
ANNEXE 1 : DÉMARCHE HISTORIENNE.....	34
ANNEXE 2 : TECHNIQUE D'ANALYSE DES DOCUMENTS HISTORIQUES.....	35
ANNEXE 3 : RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES .....	37

## DESCRIPTION DU GUIDE

Ce guide est destiné aux personnes enseignantes, ou toutes autres personnes du domaine de l'éducation désirant mettre en place la multiperspectivité dans leur classe d'histoire. La multiperspectivité (les perspectives multiples) fait partie d'un mode de pensée historien (Moisan, 2017). Également, la multiperspectivité s'avère un moyen d'aborder la mémoire collective en tant qu'objet d'histoire et ainsi amener les élèves à comprendre que l'histoire est une construction qui s'effectue au regard des traces laissées par le passé.

À partir de la situation d'apprentissage *Le Canada de Minnie H.Bowen*<sup>31</sup> ce guide illustre comment il est possible de mobiliser la multiperspectivité en classe. À partir des indications présentées dans ce guide, un enseignant ou une enseignante pourrait transposer le modèle à un autre objet d'histoire, relié à une autre réalité sociale. Voici les liens pour accéder à l'activité sur Minnie H.Bowen à partir duquel le guide se base.

- Cahier de l'élève : [http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni\\_cahier\\_eleve\\_FRA.pdf](http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni_cahier_eleve_FRA.pdf)
- Dossier documentaire : [http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni\\_cahier\\_documentaire\\_FRA.pdf](http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni_cahier_documentaire_FRA.pdf)
- Cahier de la personne enseignante : [http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni\\_cahier\\_enseignant\\_secondaire\\_FRA.pdf](http://www.etr.ca/wp-content/uploads/2019/04/Minni_cahier_enseignant_secondaire_FRA.pdf)

---

<sup>31</sup> Accessible à l'adresse : <http://www.etr.ca/fr/education/secondaire/>

## QU'EST-CE QUE LA MULTIPERSPECTIVITÉ

Afin de mettre en place la multiperspectivité en classe, il est d'abord essentiel que la personne enseignante comprenne ce qu'implique ce modèle. D'abord, la multiperspectivité est au coeur de la méthode historique, c'est ce que les historiens apprennent à faire, même si l'histoire nous présente souvent un récit unique et universalisant (Stradling, 2003). Elle permet d'analyser et d'interpréter les événements selon différentes perspectives. En ce sens, il s'agit d'un processus permettant la compréhension d'une réalité dans laquelle on tient compte du point de vue de l'autre (ou des autres), en plus de notre propre point de vue. Il s'agit de considérer les différentes perspectives tout en réfléchissant au fait que nous avons nous-mêmes notre propre perspective qui est teintée par le contexte culturel dans lequel nous vivons.

La multiperspectivité comprend le fait d'accepter qu'il y ait plusieurs façons de voir le monde et qu'il est nécessaire de prendre en compte plusieurs perspectives pour comprendre un objet historique dans toute sa complexité. Stradling (2003) définit simplement la multiperspectivité comme étant « une façon de voir et une prédisposition à voir les événements historiques, les personnages, les développements, les cultures et les sociétés sous différents angles en s'appuyant sur des procédures et des processus qui sont fondamentaux à l'histoire en tant que discipline » (traduction libre, p. 14). Dans cet ordre d'idées, la multiperspectivité s'inscrit dans une épistémologie de l'histoire qui se veut interprétative et subjective où plusieurs récits historiques cohabitent (Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).

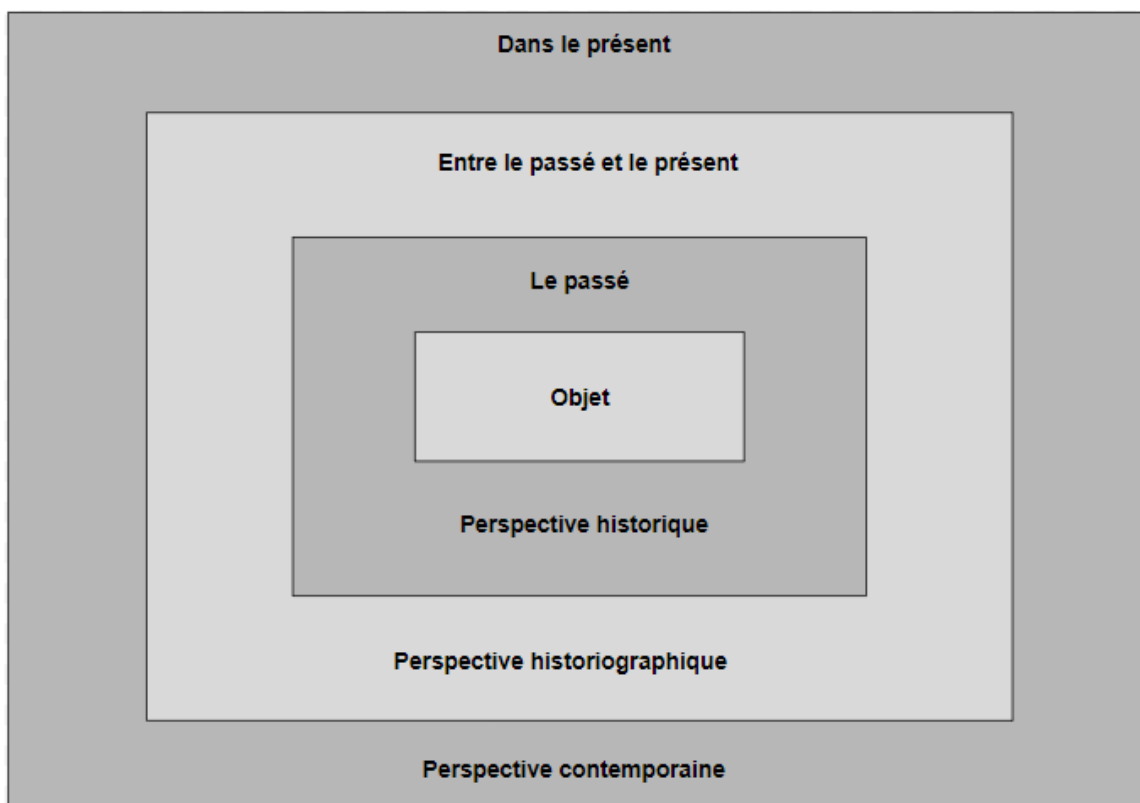
Au-delà d’aborder plusieurs perspectives, la multiperspectivité exige une capacité à mettre en relation ces différentes perspectives et réfléchir aux rapports qui existent entre-elles. C’est pour cette raison que « la perception de «l’autre» et la relation entre «l’autre» et «soi-même» (ou son propre groupe) sont au cœur de la vision plurielle » (Stradling, 2001, p.152), c’est ce qui permet de comprendre qu’il n’existe pas une seule bonne interprétation, mais que chacune d’elle reflète en fait une expérience historique différente et valable. Cette vision plurielle de l’histoire a pour objectif de permettre

une compréhension plus large et plus complète des événements et des évolutions historiques, en prenant en compte les convergences et les divergences des récits et des points de vue de toutes les parties prenantes; une compréhension approfondie des relations historiques entre les nations, entre les pays voisins, ou entre majorités et minorités à l’intérieur des frontières nationales; une vision plus nette de la dynamique des événements par l’étude des interactions entre les individus et les groupes impliqués ( p. 152).

Pour Stradling (2001; 2003), utiliser le modèle de la multiperspectivité en classe permettrait aux élèves de comprendre que chaque récit est incomplet et qu’il existe différentes manières d’expliquer un événement, que les interprétations historiques sont parfois provisoires et que la proximité des événements dans le temps et l’espace ne garantissent pas automatiquement une fiabilité de l’interprétation.

Dans la page suivante, on retrouve une figure qui présente les différentes couches temporelles la multiperspectivité. D’abord, on retrouve au centre du modèle l’objet historique à l’étude. Il peut s’agir d’un événement, d’un phénomène, d’un personnage, etc. Dans le cadre de ce guide, l’objet historique traité sera un objet de la mémoire culturelle des Cantons-de-l’Est (sera défini ultérieurement dans le guide). Ensuite trois différentes

couches temporelles composent le modèle et sont associées à différents processus intellectuels de la multiperspectivité, soit la perspective historique, la perspective historiographique ainsi que la perspective contemporaine. Ces trois processus intellectuels, mis en relation, permettent de développer la multiperspectivité (Stradling, 2003 ; Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).



Modèle de la temporalité et des fonctions de la multiperspectivité (Traduction libre tirée de Wansink, Zuiker et Wubbels (2018, p. 497).

Perspective historique : le passé

La première couche temporelle réfère aux perspectives synchroniques de l'objet à l'étude. Les sources primaires sont alors utilisées pour montrer les différents points de vue des acteurs de l'époque. Il s'agit de mettre de l'avant le fait que plusieurs récits historiques

existent parallèlement dans un même espace-temps (Stradling, 2003). Il s'agit de mobiliser une perspective historique sur l'objet d'étude. Selon Wansink, Zuiker et Wubbels (2018), la perspective historique est un processus cognitif qui permet de reconstruire l'histoire en prenant en compte plusieurs perspectives provenant de la même époque, tout en étant conscient de la subjectivité de ces perspectives. Ce niveau d'analyse permet de comprendre qu'une personne témoigne d'un événement à partir de ses propres hypothèses, intérêts, préjugés, etc.

#### Perspective historiographique : entre le présent et le passé

La deuxième couche temporelle réfère aux perspectives diachroniques à l'objet d'étude. On fait référence aux perspectives d'acteurs qui ne vivaient pas simultanément avec l'objet à l'étude. On peut alors penser aux historiens, journalistes, citoyens ou autres acteurs de l'histoire qui ont interprété l'objet dans un autre contexte temporel. Wansink, Zuiker et Wubbels (2018) donnent l'exemple d'utiliser deux historiens ayant interprété le même objet historique, l'un ayant écrit au 19<sup>e</sup> siècle et l'autre au 20<sup>e</sup> siècle. Cette dimension permet d'étudier les motifs qui sous-tendent les différents points de vue des acteurs de l'époque, mais également de ceux qui interprètent l'histoire (Stradling, 2003). Au-delà de l'analyse des sources, la multiperspectivité permet d'introduire les élèves à l'historiographie et ainsi complexifier l'analyse historique d'un objet. Cette dimension de la multiperspectivité vise aussi à incorporer les perspectives des groupes qui ont tendance à être ignorées par l'histoire, afin de porter un regard équitable sur l'objet à l'étude ou encore à faire ressortir les interprétations historiennes divergentes. L'idée est de reconnaître que chaque perspective permet de complexifier le récit et constitue un seul morceau du casse-tête.

Concernant les historiens, même s'ils suivent une méthode rigoureuse, leur regard n'est pas automatiquement neutre. Chaque personne qui interprète l'histoire est influencée par l'époque dans laquelle elle vit. L'idée est la même lorsqu'on étudie les sources provenant de films, de documentaires ou de romans historiques, il est important de réfléchir au contexte dans lequel ces documents ont été construits. Pour y parvenir, il est parfois nécessaire de procéder à une déconstruction du langage ainsi que de rassembler et analyser les différents contextes (économique, social, politique, culturel, religieux, etc.) dans lesquelles les sources ont été interprétées.

En plus de développer la perspective historique, ce niveau d'analyse aurait pour fonction de développer la perspective historiographique (*historiographical perspective taking*), une fonction plus complexe de la multiperspectivité. Considérant que les élèves doivent prendre en compte différents contextes historiques provenant de différents contextes temporels, ceux-ci sont confrontés à des questions d'ordre épistémologiques. (Wansink, Zuiker et Wubbels, 2018).

#### La perspective contemporaine : le présent

La troisième couche temporelle quant à elle réfère aux perspectives des acteurs qui prennent position sur un objet historique dans le présent (journalistes, historiens, politiciens, personne enseignante, élève). Ce niveau de la multiperspectivité combine et intègre la perspective historique et la perspective historiographique. Il s'agit de permettre aux élèves de développer un niveau de réflexivité leur permettant de comprendre la place qu'ils prennent eux-mêmes dans cette construction de l'histoire. Il s'agit de les amener à

interpréter de manière critique un objet historique. À ce niveau, les élèves arrivent à comprendre que les enseignants sont eux aussi des acteurs de la société et ont leur propre perspective sur l'objet historique, qui est influencée par le contexte social et culturel. La perspective contemporaine permet donc à l'élève de réfléchir à son propre positionnement temporel et au fait qu'il ou elle est acteur ou actrice interprétant l'histoire.

Dans cette dimension, les élèves étudient comment les perspectives sont liées entre elles, comment elles s'influencent, les rapports qui existent, les alliances, les rivalités, etc. Cette dimension s'opère au niveau du processus de construction de l'histoire. Elle vise à sortir du récit linéaire en venant imbriquer de nouveaux récits historiques. Au-delà de présenter de nouvelles perspectives, cette démarche vise à réfléchir aux rapports qui existent entre les différentes perspectives (les consensus, les désaccords) et ainsi mieux comprendre les conflits d'interprétations et les tensions qui existent dans le passé et le présent. Finalement, dans cette dimension, les élèves sont amenés à réfléchir aux limites que pose leur propre regard sur l'objet d'étude. En tant qu'acteurs ou actrices de la société, ils ou elles ont des préoccupations, des préjugés et des valeurs qui influencent leur propre interprétation de l'histoire. Les élèves seront amenés à développer une perspective historiographique permettant de réfléchir au caractère construit et interprétatif de la discipline historique.



## QU'EST-CE QUE LA MÉMOIRE COLLECTIVE

Comme l'histoire nationale a notamment pour objectifs de tisser le lien social et de poser des bases communes entre les individus, la mémoire collective se retrouve directement en interaction avec cette discipline scolaire (Feyfant, 2016; Laville, 2002; Prost, 1992). Prost (1992) définit la mémoire collective comme étant « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (p. 448). À cet effet, la mémoire collective canadienne-française teinte le récit national enseigné en classe, sans pour autant être traité comme un objet d'histoire. Pour que la mémoire collective soit étudiée en tant qu'objet d'histoire, il doit y avoir une démarche historique de mise en place.

L'objet de la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est qui a été retenue comme objet historique de la multiperspectivité est le personnage de Minnie H. Bowen. La situation d'apprentissage *Le Canada de Minnie H. Bowen* – construit en partenariat avec le Centre de ressources pour l'étude des Cantons-de-l'Est – est intégrée à la séquence d'apprentissage.

La mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est

L'exploration théorique du concept de mémoire collective permet d'affirmer que les Cantons-de-l'Est correspondent à un espace où existe une mémoire culturelle (Assman, 2010). Plusieurs historiens ont étudié l'histoire et l'identité de cette région (Kesteman,

1998, 2000, 2013; Kesterman, Southam et St-Pierre, 1998; Little, 1989*a*, 1989*b*, 2004; Rudin, 1985; Southam, 2013).<sup>32</sup> D'après Kesterman (1998), les Cantons-de-l'Est auraient une identité culturelle régionale qu'on ne retrouve pas dans les autres régions du Québec. Il s'agit d'un modèle spatio-temporel qui permet de soutenir l'identité dans le temps. Influencée par la proximité avec les États-Unis et la diversité ethnique<sup>33</sup> de la population, cette identité serait, pour Little (2004), le berceau de l'identité canadienne-anglaise. Bien qu'il soit spécifiquement question de la mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est, il est important de souligner qu'à l'intérieur même de cette communauté, il existe plusieurs groupes aux origines ethniques diverses. Cette communauté des *Eastern Townships* n'est pas homogène et vit des réalités différentes d'un *township* à l'autre. Malgré tout, le référent qu'est la langue anglaise constitue un point centralisateur de cette mémoire.

Tout laisse croire qu'il existe une mémoire culturelle au sein de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est, comprenant ses mythes, ses héros, ses événements marquants. La mémoire de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est est documentée par des spécialistes. Également, de nombreuses institutions s'organisent

---

<sup>32</sup> À la suite de la Révolution américaine, les loyalistes ayant porté allégeance à l'Empire britannique se déplacent vers le Bas-Canada. En 1791, avec l'Acte constitutionnel, est créé le Haut-Canada, où les loyalistes vont s'établir. Pour ce qui est du Bas-Canada, de nouvelles terres de la couronne sont concédées selon le mode division en canton / *townships*, et ce, à l'Est de Montréal (Kesterman, 1999). Bien qu'occupées comme campement par les Abénaquis, ces terres ne sont pas développées. Des milliers de Loyalistes obtiennent des terres et développent les cantons (Kesterman, Southam et St-Pierre, 1998.). En ce sens, l'arrivée des loyalistes est un semi-mythe, lié à l'histoire fondatrice de la région. En effet, comme il fallait être loyaliste pour obtenir une terre de la couronne dans les Cantons-de-l'Est, de nombreux Américains en ont profité pour obtenir une terre gratuitement dans la région. Également, de nombreuses terres étaient données à des hommes rattachés à l'administration britannique. Ces derniers ont tenté de britanniser la région. En ce sens, plusieurs vagues d'immigration ont suivi : irlandaise, écossaise, anglaise, puis, bien des années plus tard, canadienne-française.

<sup>33</sup> Southam (2013) a quant à lui documenté l'identité irlandaise présente dans plusieurs cantons de la région, dont Richmond (canton de Shipton à l'époque). Kesterman (2000) a pour sa part documenté la présence et l'influence des Écossais dans la région de Mégantic et ses alentours.

autour de ce groupe. Il existe une association, *les Townshippers*, qui poursuit la mission de renforcer leur identité culturelle et qui se préoccupe de l'agentivité de cette communauté minoritaire, compte tenu des enjeux auxquels elle fait face (baisse démographique, vieillissement de la population, pauvreté, faible scolarisation) (Townshippers, 2018). Bien qu'aujourd'hui, les Cantons-de-l'Est soient une région touristique<sup>34</sup>, elle est très rattachée à l'histoire de la communauté anglaise. On retrouve à cet effet un centre d'archives à Lennoxville (Centre de ressource sur l'histoire des Canton-de-l'Est) qui se concentre sur la communauté anglophone et sur le développement de la région par celle-ci. En plus de nombreux musées (musée Missisquoi, musée du comté de Brome, centre culturel et du patrimoine Uplands, musée Eaton Corner, musée de la société d'histoire du comté de Richmond, Musée Colby-Curtis), on retrouve également des institutions scolaires anglophones se rassemblant dans la commission scolaire *Eastern Townships*. Pour ce qui est des institutions post-secondaires, on retrouve également un Collège (Champlain) et une université (Bishop). La mémoire culturelle se concrétiserait par une identité culturelle, institutionnalisée dans un patrimoine culturel, organisé par des institutions visant la formation et soutenues par des spécialistes (Assman, 2010).

---

<sup>34</sup> D'abord nommée *Eastern Townships*, le nom donné à la région est traduit en français vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle lorsque la communauté canadienne-française est venue s'y établir (Little, 1989a). Aujourd'hui, cette région touristique comprend les régions administratives de l'Estrie de la Montérégie-Est (Brome-Missisquoi) et de La Haute-Yamaska (Kesteman, Southam et St-Pierre, 1998).

## SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR DÉVELOPPER LA MULTIPERSPECTIVITÉ

Le guide pour développer la mutliperspectivité comprend trois phases, soit une phase de démarrage, une phase d'enquête ainsi qu'une phase de réinvestissement. Entre la phase de démarrage et la phase d'enquête, on retrouve l'objet d'étude, soit la SA *Le Canada et Minnie H.Bowen*. Il serait possible pour un enseignant ou une enseignante de transposer cette séquence d'apprentissage en utilisant un autre objet d'étude, en lien avec une autre réalité sociale. Tout au long de ce guide, on retrouve également des indications afin que la personne enseignante puisse mettre en application cette séquence d'apprentissage visant à travailler la multiperspectivité. Voici un tableau qui présente les différentes composantes de la séquence d'apprentissage qui se retrouve dans le guide et qui seront décrites dans les sections suivantes.

Situation problème : les perspectives multiples		
Phases de la séquence d'apprentissage		Intégration des couches temporelles de la multiperspectivité
Démarrage	<u>Introduction de la situation-problème</u> - les perspectives multiples	Perspective contemporaine
	<u>Problématique</u> - l'inclusion des perspectives dans les programmes d'histoire / pétition du programme d'histoire du Québec et du Canda	
	<u>Objet de mémoire/ Objet historiographique</u> - La représentation du Canada de Minnie H.Bowen	Perspective historique

Situation d'apprentissage <i>Le Canada de Minnie H.Bowen</i>		
Enquête	<u>Démarche de recherche guidée</u> - Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?	Perspective historique  Perspective historiographique
	<u>Démarche de recherche individuelle</u> - Mettre en relation la perspective de Minnie H.Bowen avec une autre perspective	Perspective historique
Réinvestissement	<u>Présentation des recherches des élèves</u> - Confrontation des perspectives  <u>Retour sur la situation problème</u> - Les perspectives multiples - Place de la mémoire dans l'histoire	Multiperspectivité

La situation-problème de cette séquence d'enseignement vise à comprendre ce que signifie l'idée des « perspectives multiples ». L'objet d'étude est le fil conducteur qui permet aux élèves de réfléchir à la question, tout en mettant en place une double démarche de recherche. D'abord, à partir du matériel et des ajouts théoriques de la multiperspectivité, les élèves auront à répondre à la question « Comment Minnie H.Bowen se représente-t-elle le Canada ? ». Ensuite, les élèves devront créer leur propre sous-question de recherche leur permettant de mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective. Finalement, pour conclure la séquence d'enseignement, les élèves devront présenter leur recherche de manière à pouvoir confronter les différentes perspectives étudiées et ainsi pouvoir discuter des relations qui existent entre elles. Cette double démarche de recherche permet de conclure la situation d'apprentissage en répondant à la

question de la situation-problème. Il s'agit d'un bon moyen pour faire un retour sur les perspectives multiples et la place de la mémoire dans l'histoire.

Lien avec le programme de formation

L'étude de Minnie H.Bowen, en tant qu'objet de la mémoire, prend place dans le programme d'*histoire du Québec et du Canada* (2017), soit dans la réalité sociale *Les nationalismes et l'autonomie du Canada*. L'interprétation de cette réalité sociale amène

les élèves à expliquer le maintien des particularités linguistiques et culturelles du Québec alors que se définit l'autonomie politique, économique et socioculturelle du Canada [...] L'étude de la réalité sociale mène à la découverte de multiples perspectives dont la prise en compte permet d'assurer la validité de l'interprétation (p. 50)

Bien que le programme témoigne des particularités linguistiques et culturelles du Québec ainsi que l'utilité d'utiliser plusieurs perspectives pour interpréter cette réalité sociale, nulle part dans la précision des connaissances, il est question d'aborder la perspective d'un autre groupe que celui des Canadien-français. Par exemple, il est question de l'opposition des Canadiens français à l'impérialisme britannique et à l'implication du Canada dans la guerre des Boers, mais c'est la seule position qui est soulevée. En ce sens, le matériel didactique développé autour du personnage de Minnie H.Bowen avait pour objectif de présenter la perspective d'une femme anglophone des Cantons-de-l'Est, en complémentarité du programme de formation.

## DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

La personne enseignante est là pour soutenir et structurer l'apprentissage, il agit comme un guide. Le rôle de l'enseignant est de s'adapter au fil de la phase d'enquête. Il ne peut pas tout prévoir à l'avance, il doit pouvoir s'adapter en fonction des questions des élèves et de leur avancement. En ce sens, en entreprenant ce type de séquence d'apprentissage, la personne enseignante est elle aussi constamment en processus de recherche.

Phase de démarrage

### Introduire les perspectives multiples

Comment ?

- Définir le concept de perspective (attributs, exemple)
- Mise en situation (discussion lors d'un souper en famille)

Pour démarrer la séquence d'apprentissage, la personne enseignante peut demander aux élèves de ressortir ce que représente pour eux le concept de perspective, soit en leur demandant de donner une définition ou des attributs au concept (Martineau, 2011). Après avoir récolté les réponses spontanées des élèves, l'enseignant ou l'enseignante peut enchaîner en utilisant un exemple concret leur permettant d'approfondir leur compréhension du concept. Par exemple : une bagarre qui éclate dans la cour d'école ou toute autre situation vécue en même temps par plusieurs personnes (ex. : un accident, une chicane, un événement sportif, etc.). À partir de cet exemple, la personne enseignante peut demander aux élèves d'identifier les différentes perspectives successibles d'émerger lors

de la mise en récit de l'évènement (élèves s'étend battus, élèves qui observaient, personne enseignante, etc.). Ensuite, elle peut enchaîner en demandant aux élèves d'émettre le récit de l'évènement pour chacune de ces perspectives. Ces différentes questions vont permettre d'aborder le fait qu'une perspective change selon le rôle que la personne occupe (témoin, acteur ou actrice) ainsi que sa position sociale (élève, enseignant, directeur).

### Problématique : Est-ce que l'histoire enseignée en classe inclut plusieurs perspectives ?

Comment ?

- Mobiliser la perspective contemporaine
- Utiliser la pétition concernant le programme d'*histoire du Québec et du Canada* (2015) comme document historique à analyser
- Introduire la démarche historique et la technique d'analyse des sources
- Questionner les élèves quant à leur propre mémoire collective

Afin de proposer une problématique qui fait état d'un débat en lien avec la concurrence des mémoires et qui permette d'aborder la pluralité des perspectives, il est pertinent d'utiliser un enjeu du présent (Jadoulle, 2015). En ce sens, c'est la couche temporelle de la perspective contemporaine – comprenant la perspective historique et historiographique – qui est mise de l'avant. Cette couche de la multiperspectivité comprend l'étude d'acteurs ou d'actrices contemporaines ou contemporaines qui se positionnent sur un objet dans le présent. Cela va permettre aux élèves de réfléchir à leur propre positionnement temporel, en tant qu'acteur ou actrice de l'histoire (Stradling, 2003).

Le moment de présenter la problématique aux élèves apparaît comme un moment opportun pour modéliser la démarche historique (voir annexe 1) et la technique d'analyse des sources (voir annexe 2) avec les élèves. L'objectif n'est pas de passer à travers les



différentes étapes de la démarche de manière exhaustive, mais de l'introduire. En ce sens, les questions suivantes pourraient être soumises aux élèves :

- Quels sont les groupes qui composent la société ?
- Est-ce que l'histoire enseignée en classe inclut la perspective de ces groupes ?
- Quelles sont les relations qui existent entre ces perspectives ?
- À partir de ces questions, les élèves peuvent émettre leur hypothèse à partir de ce qu'ils connaissent déjà.

Ensuite, pour répondre à cette question, il est nécessaire d'aller chercher dans les sources primaires et secondaires. Toutefois, à cette étape de la séquence d'enseignement, une ou deux sources peuvent être proposées aux élèves pour leur permettre de bien comprendre comment procéder à l'analyse d'un document historique. Si le temps le permet, l'enseignant ou l'enseignante peut lancer les élèves en recherche pour aller chercher davantage d'informations et de perspectives. Cette activité vise à initier, chez les élèves, un savoir-faire lié aux postures méthodologiques et épistémologiques de l'histoire (Jadoulle, 2015).

Comme document d'analyse, il est possible d'utiliser la pétition écrite en 2017 par le comité ComECH-Québec<sup>35</sup>. À partir de ce document, les élèves peuvent mettre en application la technique d'analyse présentée dans le guide. Considérant que cette activité sert à travailler la perspective contemporaine, toutes les questions d'analyse s'avèrent pertinentes (voir guide, annexe 2). L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de présélectionner des questions.

---

<sup>35</sup> Accessible à l'adresse : <https://www.change.org/p/ministre-de-l-%C3%A9ducation-du-loisir-et-du-sport-pour-un-programme-d-histoire-inclusif-for-an-inclusive-history-curriculum>

Par exemple :

- Qui est l'acteur, l'actrice ou le(s) groupe(s) qui sont impliqué(s) ?
- Quel est son rôle ?
- Dans quel but le document a-t-il été rédigé ?
- Quel est l'essentiel du propos de la pétition ?
- Le texte présente-t-il des faits ou des opinions ?
- Quels sont les motifs qui expliquent la vision de l'acteur, l'actrice ou le(s) groupe(s) impliqué(s) ?
- Où pourriez-vous aller vérifier cette source ou l'interprétation de l'auteur ?
- Quelles autres perspectives serait-il pertinent d'explorer ?

À partir du document analysé, il est possible de discuter des différents groupes de pression qui travaillent afin d'être reconnus dans le passé et le présent ainsi que les moyens d'action qu'ils utilisent. Tenir cette discussion permet de revenir sur la manière dont l'histoire est construite, les groupes qui se retrouvent dans le récit enseigné et ceux qui y sont absents. Il s'agit d'initier les élèves à saisir les enjeux contemporains qui influencent notre manière de se représenter le passé. Tout comme les perspectives des acteurs du passé, les élèves sont aussi des acteurs qui posent un regard sur le présent et le passé. La perspective des élèves est influencée par les contextes dans lesquels ils vivent. Ainsi, il est important d'amener ces derniers à faire une synthèse de l'information recueillie dans les documents pour arriver à émettre leur point de vue sur les questions soulevées par le document analysé.

Cette problématique s'avère un moyen de questionner la mémoire culturelle des élèves et de savoir s'ils se sentent représentés et inclus dans l'histoire qui est enseignée en classe. À cet effet, il serait intéressant de poser quelques questions permettant d'en apprendre sur leur propre mémoire (familiale, communautaire, nationale).

- Considérez-vous appartenir à une ou des communauté(s) historique(s) en particulier (ethnique, linguistique, culturelle) Laquelle ou lesquelles ?
- De quoi vous rappelez-vous de l'histoire de la ou des communauté (s) à laquelle ou auxquelles vous appartenez ? (Ses origines, ses héros, ses événements marquants).
- Les Cantons-de-l'Est sont une région historique. Qu'est-ce que vous savez de l'histoire des Cantons-de-l'Est ou du canton où vous habitez ?
- Est-ce que vous avez des souvenirs, qu'on vous a racontés ou que vous avez appris à l'école, concernant l'histoire de la région ?
- Quelle place prend votre famille, votre ou vos communauté(s) dans l'histoire nationale enseignée?
- Est-ce que vous connaissez des choses à propos de l'histoire nationale qui ne sont pas abordées en classe ?

À partir de cela, il est possible de faire un lien vers les différents groupes marginalisés ou minoritaires qui ne se sentent pas inclus dans le récit enseigné, comme c'est le cas pour les communautés anglophones du Québec. Le personnage enseignant pourrait également mener une discussion autour du statut minoritaire des anglophones du Québec. Ce moment s'avère un moment pertinent pour effectuer un lien vers l'histoire des Cantons-de-l'Est et l'influence qu'ont eu les communautés anglophones sur le développement de la région.<sup>36</sup>

Objet d'étude : *Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?*

C'est à partir des activités de la situation d'apprentissage *Le Canada de Minnie H.Bowen* que sera travaillée la multiperspectivité et que les élèves auront à répondre à la question *Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?*

---

<sup>36</sup> À cet effet, consulter *Les Cantons-de-l'Est du Québec, une brève histoire de ses habitants, de sa politique et de son économie* à l'adresse : [http://www.etc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Les\\_Cantons\\_de\\_lEst\\_FRA\\_WEB.pdf](http://www.etc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Les_Cantons_de_lEst_FRA_WEB.pdf)

## Phase d'enquête

### Comment ?

- En effectuant les activités de la situation d'apprentissage *Le Canada de Minnie H.Bowen* avec les élèves
- En analysant les documents à l'aide de la technique d'analyse des sources proposées pour développer la multiperspectivité (annexe 2)
- En insérant ces activités dans une double démarche de recherche (annexe 1)
  - Recherche guidée : Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?
  - Recherche autonome : mettre en relation la perspective de Minnie H.Bowen avec une autre perspective

Rappelons-nous que la situation-problème de cette séquence d'enseignement vise à comprendre qu'est-ce que les perspectives multiples. L'objet d'étude est le fil conducteur qui permet aux élèves de réfléchir à la question, tout en mettant en place une double démarche de recherche. D'abord, à partir du matériel et des ajouts théoriques de la multiperspectivité, les élèves ont à répondre à la question *Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?* Ensuite, les élèves devront créer leur propre sous-question de recherche leur permettant de mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective.

### Recherche guidée : Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?

En complémentarité avec la situation d'apprentissage *Le Canada de Minnie H.Bowen*, la première démarche de recherche permet d'accompagner les élèves, afin de travailler la multiperspectivité. Il s'agit d'une pratique guidée par la personne enseignante. Avant de commencer les activités proposées par la SA, il est important de demander aux élèves

d'émettre une hypothèse (étape 2 de la démarche historique) concernant la question *Comment Minnie H. Bowen se représente-t-elle le Canada ?*

Selon la démarche historique proposée, c'est au moment de l'étape d'analyse des documents (étape 3) que les questions posées aux documents permettent de mobiliser la perspective historique ainsi que la perspective historiographique. En ce sens, les ajouts du guide s'appliquent au moment de l'analyse des documents. Ainsi, pour chacune des activités de la SA, il est possible d'analyser les documents en tenant compte de cette technique.

#### Perspective historique

Les documents compris dans le dossier documentaire nous donnent beaucoup d'informations concernant le contexte de l'époque et s'avèrent un bon point de départ. On retrouve à la fois des informations concernant la place des femmes dans la société ainsi que des informations concernant les différents groupes présents dans les Cantons-de-l'Est. Afin de travailler la perspective historique, il est nécessaire d'analyser les documents du dossier documentaire à l'aide de la technique d'analyse des sources proposée dans le guide. Également, il s'agit d'un bon moment pour introduire les documents historiques aux élèves.

Pour approfondir les connaissances concernant Bowen, il serait pertinent de faire des recherches supplémentaires sur sa famille, ses origines, ses affiliations, ses liens avec les associations anglophones, son implication dans la région des Cantons-de-l'Est, etc. Par exemple, en fouillant dans les archives de la *Simon Fraser University* (Vancouver,

Colombie-Britannique) qui sont accessible en ligne<sup>37</sup>, on retrouve une fiche concernant Minnie H.Bowen. Dans cette fiche nous apprenons que cette femme est de descendance loyaliste et qu'elle a fréquenté des écoles privées avant de devenir elle-même enseignante. Avec son mari, Alfred Ceci Hale Bowen, ils ont habité à Terre-Neuve. Ceci nous explique pourquoi l'on retrouve une photo de Minnie, dans le dossier documentaire, qui a été prise à cet endroit. Les informations trouvées suite à une recherche permettraient de mieux interpréter les sources primaires et de comprendre les valeurs et orientations des associations dans lesquelles Minnie s'est impliquée.

En approfondissant les recherches concernant cette femme et le contexte politique entourent ses écrits, il est possible de mieux saisir sa vision du Canada. Par exemple, en fouillant sur la vie de Minnie H.Bowen, on apprend qu'elle était en faveur de l'implication du Canada lors de la guerre de Boers et qu'elle avait un profond attachement envers la couronne britannique. Cette femme a agi en tant que témoin direct de l'histoire. Elle a pris position dans plusieurs débats et s'est engagée dans plusieurs associations. Son regard sur les événements était influencé par sa position dans la société, ses valeurs, sa culture, etc.

Certains des documents qui sont présents dans le dossier documentaire sont des poèmes écrits par Minnie H.Bowen. La poésie est un bon moyen d'étudier le point de vue d'une actrice du passé (Godsell, 2019). Toutefois, il est important d'aborder avec les élèves le fait qu'il s'agit d'un type de document particulier. La poésie est art qui joue avec la langue

---

<sup>37</sup> Accessible à l'adresse : <https://digital.lib.sfu.ca/ceww-807/bowen-minnie-hallowell>

en utilisant différentes figures de style et les symboles. Pour utiliser la poésie en classe d'histoire, il est important de la connecter avec le contexte historique de l'époque .

### Perspective historiographique

La perspective historiographique comprend les questions d'analyse de la perspective historique. En plus d'étudier des perspectives qui sont synchroniques à l'objet d'étude, on étudie également des perspectives diachroniques à l'objet d'étude. Il s'agit de réfléchir à ce qui sous-tend les points de vue et la manière dont les récits historiques sont construits. En plus de mobiliser des sources secondaires pour interpréter les sources primaires, il s'agit également de réfléchir au caractère subjectif de ces sources en questionnant les intentions des auteurs. Les interprétations des historiens, archivistes ou autres producteurs d'histoire, doivent être analysées comme de nouvelles perspectives. Il s'agit de poser de nouvelles questions aux sources primaires et aux sources secondaires. Ces questions sont des outils qui s'adaptent en fonction des documents analysés. Par exemple, au moment de l'analyse des poèmes, il s'agit de réfléchir au fait que la poésie est une interprétation émotive et que le langage qui est utilisé comprend des stéréotypes ou des symboles.

Pour illustrer comment il est possible d'introduire les questions liées à cette couche de la multiperspectivité, je propose d'utiliser les documents en lien avec l'activité 3 de la situation d'apprentissage. Il s'agit de l'activité *Minnie H. Bowen : une femme à la recherche d'un symbole canadien*. Nous allons utiliser plus particulièrement le document 10. Bien évidemment, cette démarche pourrait être effectuée sur un ou plusieurs documents. Afin

de questionner cette source documentaire, nous puisons dans les questions concernant la perspective historique ainsi que la perspective historiographique. Nous pouvons à la fois effectuer une critique interne et une critique externe du document. Comme mentionné dans la section décrivant l'activité 3 de la SA, le document 10 a été rédigé par Brenda Hartwell et Jody Robinson. Il s'agit d'un texte concernant l'implication de Minnie H. Bowen dans le débat concernant le drapeau canadien. En retournant à l'endroit où ce texte a été pris<sup>38</sup> et en effectuant quelques recherches, il est possible d'en apprendre davantage sur le contexte de production de cette source secondaire. Utiliser ce document nous apparaît un bon exemple pour illustrer comment il est possible de porter un regard historiographique sur un objet issu de la mémoire.

En partenariat avec des musées, des groupes patrimoniaux, des organisations culturelles et différents spécialistes, le Réseau anglophone du patrimoine québécois a produit un répertoire de 100 objets (documents) représentant l'identité du Québec d'expression anglaise. Ces objets de la mémoire culturelle anglophone ont été choisis pour répondre à une demande, soit de présenter la diversité des communautés anglophones québécoises. C'est dans ce contexte que la proposition du drapeau de Minnie H. Bowen a été choisie comme l'un de ces 100 objets. Concernant les auteures du texte (document 10, dossier documentaire), on apprend que Brenda Hartwell est une auteure et éditrice provenant des Cantons-de-l'Est. Pour ce qui est de Jody Robinson, elle est archiviste au CRCE et a également travaillé auprès de différents autres musées (musée Colby-Curtis, musée de l'histoire de Compton). Elle est également originaire des Cantons-de-l'Est et elle

---

<sup>38</sup> Accessible à l'adresse : <http://100objects.qahn.org/content/minnie-h-bowen-canadian-flag-c-1920s>



travaille avec plusieurs organisations afin de préserver l'histoire de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est (réseau du patrimoine anglophone du Québec, s.d).<sup>39</sup>

À partir de ces informations, il est possible de réfléchir, avec les élèves, aux raisons qui ont poussé ces auteures à écrire sur le sujet. En analysant le document, nous pouvons réfléchir au contexte dans lequel il a été produit, mais également analyser la manière dont le document est construit. On constate alors que des extraits provenant de sources primaires ont été intégrés au texte. À la fin de la page, on retrouve les sources des documents primaires ainsi qu'une liste de ressources à consulter pour en apprendre davantage. La démarche des auteures nous apparaît rigoureuse et l'interprétation basée sur des faits. Est-ce que suffisant pour affirmer la neutralité d'une source ? L'idée ici est d'amener les élèves à réfléchir aux faits que même les historiens et spécialistes sont issus d'un milieu social, culturel, politique qui influence la manière dont ils interprètent les objets d'histoire. Tout comme les écrits de Minnie H.Bowen représentent une perspective, le document 10 nous présente la perspective des auteurs du texte. Cette analyse de cette source nous permet de relever le fait que même ceux qui ont interprété l'histoire ont aussi leur propre manière de se représenter le Canada. Également, il est possible de profiter de cette occasion pour discuter de la place de la mémoire dans la construction de l'histoire et ainsi effectuer un lien avec les groupes qui cherchent à être reconnu dans le présent. Le site Internet du Réseau anglophone du patrimoine québécois est un bon exemple pour aborder les organismes qui travaillent à la vitalité d'un groupe marginalisé par l'histoire.

---

<sup>39</sup> Accessible à l'adresse : <http://qahn.org/fr/node/439608>

Pour guider les élèves dans cette démarche d'analyse des sources, je propose de fournir un tableau de prise de notes aux élèves afin de structurer leur synthèse (étape 4) des informations recueillies et ainsi pouvoir répondre à la question d'interprétation (étape 5). La personne enseignante est libre de la manière dont ils souhaitent encadrer les élèves pour cette étape. Avant d'explorer d'autres perspectives, les élèves doivent répondre à la question de l'objet d'étude : Comment Minnie H.Bowen se représente le Canada ?

### Recherche individuelle mettant en relation différentes perspectives

Dans la situation d'apprentissage proposée, on explore seulement l'expérience historique de Minnie H.Bowen. Aucun autre document ne permet d'explorer l'expérience lié à une autre perspective. Pour travailler la multiperspectivité, Strandling (2003) propose d'étudier différentes perspectives, synchroniques et diachroniques à l'objet d'étude. C'est donc à ce moment de la séquence d'enseignement qu'il est proposé aux élèves de mettre en place leur propre démarche de recherche historienne permettant d'explorer une nouvelle perspective. Plusieurs pistes de réflexion peuvent être utilisées pour lancer les élèves en recherche. La personne enseignante peut décider de privilégier seulement une de ces pistes ou de toutes les proposer aux élèves. Également, il est possible de présélectionner des documents pour aider les élèves dans leur recherche ou bien les laisser libres dans la recherche d'informations dans les sources primaires et secondaires. Afin de faciliter le travail des personnes enseignantes, on retrouve plusieurs ressources pour trouver des sources primaires et secondaires en annexe 3.

On invite donc les élèves à créer leur propre question de recherche. Celle-ci doit permettre de mettre en relation Minnie H.Bowen avec une autre perspective. Ces pistes de réflexion permettent de mettre en relation la perspective de Minnie H.Bowen avec une autre perspective. Plusieurs pistes sont proposées pour aider les élèves à choisir leur propre question de recherche.

- Piste 1 : Minnie B. est une femme issue d'un milieu socioéconomique privilégié et anglophone au Québec elle se démarque ainsi de bien d'autres femmes (et hommes) du pays.
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec celle d'une autre femme de l'époque pour explorer cette idée

L'enseignant ou l'enseignante pourrait présélectionner des femmes et des documents ou laisser les élèves libres de trouver les sources. Chaque élève pourrait travailler sur une femme différente ou la classe pourrait être divisée de façon à ce que chaque équipe étudie un personnage ou un groupe social (groupe linguistique, culturel, religieux, économique, territorial, etc.). L'idée est d'amener les élèves à étudier le récit historique d'une autre femme et d'arriver à le comparer avec celui de Minnie H.Bowen et ce, en les replaçant dans leur contexte historique. Afin de faciliter les recherches concernant d'autres récits historiques, il est possible de retourner au dossier documentaire de la S.A. En effet, nous retrouvons plusieurs informations concernant certaines femmes (Hélène Margaret Johnson, Nina May Pickel Owens), associations (Union chrétienne des femmes pour la tempérance, Conseil des femmes de Montréal, Women's institutes du Québec) ainsi que des suggestions de sources à consulter. Donc, toujours à partir de la même situation-problème, les élèves ont à effectuer des recherches concernant une femme (ou utiliser des documents déjà

sélectionnés), analyser ces documents et effectuer une synthèse des informations trouvées (étape 3-4-5 de la démarche historique).

Pour mettre en place la démarche de recherche, il est aussi possible de retourner à la réalité sociale étudiée pour créer des questions, par exemple, en utilisant les concepts (impérialisme, nationalisme) ou les connaissances historiques (luttres des femmes, Première Guerre mondiale). Également, il serait intéressant, toujours à partir de la perspective de Bowen, d'explorer les particularités linguistiques et culturelles que l'on retrouve dans les Cantons-de-l'Est. Plusieurs possibilités s'offrent afin d'explorer d'autres perspectives historiques que celles étudiées lors de la SA.

- Piste 2 : Différentes représentations du pays existent suite à la création du régime fédéral.
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective en lien avec l'implication du Canada à la Guerre de Boers
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec une autre perspective en lien avec la création du drapeau canadien
  - Mettre la perspective de Minnie H.Bowen en relation avec la perspective d'un autre groupe présent dans les Cantons-de-l'Est

Il est possible d'explorer une perspective nationaliste, impérialiste, canadienne-française, canadienne-anglaise, autochtone, etc. Lors de la recherche d'information des élèves, il est important de les inviter à chercher des sources primaires et secondaires, de manière à pouvoir à la fois analyser des interprétations synchroniques et diachroniques à leur objet de recherche. Plusieurs connaissances historiques liées aux contextes socio-économiques et politiques de l'époque se retrouvent dans les manuels scolaires et ressources déjà présentes en classe, ce qui facilite la recherche. S'inscrivant directement dans la mémoire canadienne-française, les sources primaires en lien avec le nationalisme canadien-français sont faciles à trouver. Par exemple, on peut facilement retrouver des témoignages dans les

archives du *Devoir* numérisées par la BANQ au sujet de l'implication du Canada à la Guerre des Boers.

### Phase de réinvestissement

Comment ?

- Retour sur les recherches des élèves
- Mise en relation et confrontation des perspectives étudiées
- Retour sur l'activité 3 de la situation d'apprentissage – création d'un drapeau
- Retour sur la situation-problème « Qu'est-ce que les perspectives multiples ? »

Selon le choix de l'enseignant, que ce soit par un retour en grand groupe ou en petite équipe, les élèves doivent présenter leur interprétation aux autres membres de la classe (étape 6 de la démarche historique). L'enseignant est libre de choisir la manière dont sera présenté le travail des élèves. L'objectif est de faire réaliser aux élèves que chaque perspective est subjective et influencée par le contexte dans lequel elle prend place. Travailler les perspectives historiques permet de porter un regard sur les relations et rapports qui existent entre les différentes perspectives. En ce sens, il est facile d'effectuer un lien avec le présent et d'aborder les relations qui existent entre les groupes dans le présent.

Également, en guise de réinvestissement, il est possible de revenir avec l'activité 3 de la SA qui demande aux élèves de créer leur propre drapeau, à partir des symboles et éléments qu'ils considèrent significatifs de la période étudiée. Il est possible de faire faire l'activité telle quelle ou bien de demander aux élèves de créer un drapeau à partir de leur représentation actuelle du Canada. L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir au fait qu'eux aussi, en tant qu'acteur et actrice du présent, interprètent le passé avec leurs propres

valeurs, croyances et manière de voir le monde. Leur regard sur le passé représente donc également une perspective. Finalement, il est important de conclure la séquence d'apprentissage en répondant à la question de la situation-problème. Voici quelques questions et pistes qui permettent d'organiser le réinvestissement :

- Qu'est-ce qu'une perspective ?
  - Point de vue d'une personne ou d'un groupe
  - Lunette avec laquelle on peut analyser un évènement (économique, politique, culturelle, sociale, féministe, etc.)
  - Les élèves sont aussi des interprètes de l'histoire, ils ont leur propre perspective
- Qu'est-ce qui influence une perspective ?
  - Contexte socio-culturel, politique, économique
  - L'identité, la mémoire, les valeurs, les intérêts d'une personne ou d'un groupe
  - Position dans la société
- Pourquoi est-il important de prendre en compte plusieurs perspectives ?
  - Comprendre qu'il y a plusieurs façons de voir le monde
  - Comprendre que plusieurs récits historiques cohabitent
    - Il existe plusieurs manières d'expliquer un même évènement
  - Comprendre que chaque expérience historique est valable – il n'existe pas de « bonne » perspective
  - Comprendre les convergences et les divergences entre les perspectives
  - Comprendre les relations historiques entre les nations/ pays voisins / majorité-minorité sur un même territoire
  - Comprendre les rapports et interactions entre les individus et groupes
  - Comprendre que les récits sont incomplets (exemple de l'enquêteur sur une scène de crime qui n'a pas toujours les indices pour élucider une énigme)
  - Comprendre les tensions entre le passé et le présent

En continuité avec la perspective historique et historiographique, la perspective contemporaine permet d'inclure des perspectives qui sont isochroniques à l'objet historiographique, ce qui veut dire, qui existe dans notre propre présent. C'est à partir de cette couche de la multiperspectivité qu'il est possible de revenir avec la place de la mémoire dans l'histoire enseignée à l'école. Les perspectives historiques et historiographiques permettent d'inclure la perspective des groupes marginalisés ou

minoritaires, mais c'est avec la perspective contemporaine que l'on réfléchit de manière critique à la manière dont on construit l'histoire dans le présent en étudiant également la perspective d'actrices et acteurs contemporains (historiens et historiennes, journalistes, politiciens et politiciennes, enseignants et enseignantes, etc.).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assman, J. (2010). *La mémoire culturelle : Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*. Paris : Éditions Aubier.
- ComECH-Québec (2017). *Pour un programme d'histoire inclusif/ For an inclusive history curriculum, pétition adressée au Ministre de l'Éducation et du sport Sébastien Proulx*. Repéré à <https://www.change.org/p/ministre-de-l-%C3%A9ducation-du-loisir-et-du-sport-pour-un-programme-d-histoire-inclusif-for-an-inclusive-history-curriculum>
- Godsell, S. (2019). Poerty as method in the history classroom: decolonising possibilities, *Yesturday & Today*, 21, 1-28.
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe au secondaire*. Érasme.
- Kesteman, J.-P. (2013). Phénomène migratoires et clivages des cultures. Le cas des Cantons-de-l'Est. Dans conférence APRUS. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/aprus/documentsliens-web/conferences/jean-pierre-kesteman/phenomenes-migratoires-et-clivages-des-cultures-le-cas-des-cantons-de-lest/>
- Kesterman, Jean-Pierre (2000). *Les Écossais de langue gaélique des Cantons de l'Est*. Sherbrooke : Production GGC.
- Kesterman, J.-P. (1998). À chacun ses Cantons de l'Est : l'évolution d'une identité culturelle. *Revue d'étude des Cantons-de-l'Est*, 14, 69-80.
- Kesterman, J.-P., Southam, P., et D. Saint-Pierre (1998). *Histoire des Cantons de l'Est Québec*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Little, Jack (2004). *Borderland Religion. The Emergence of an English-Canadian Identity, 1792-1852*. Toronto: University of Toronto Press.
- Little, Jack (1989a). *Évolution ethnoculturelle et identité régionale des Cantons de l'Est*, Ottawa : Société historique du Canada, les groupes ethniques du Canada.



- Little, Jack (1989b). *Nationalism, Capitalism, and Colonization in Nineteenth-Century Quebec: The Upper St Francis District*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.
- Rudin, R. (1985). *The forgotten Quebecers, A history of English-Speaking Quebec 1759/1980*. Québec: Institut de recherche sur la culture.
- Rudin, R. (1985). *The forgotten Quebecers, A history of English-Speaking Quebec 1759/1980*. Québec: Institut de recherche sur la culture.
- Southam, P. (2013). *Irish settlement and national identity in the Lower St.François Valley*. Richmond :The St.Patrick's society of Richmond and Vinicy.
- Stradling, D. R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. 64.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., et Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

## ANNEXE 1 : DÉMARCHE HISTORIENNE

4. Prendre connaissance d'un problème (situation-problème); formuler une question à résoudre au sujet d'une période, d'un phénomène ou d'un événement
5. Construction d'une hypothèse
6. Recherche d'informations dans les sources primaires et secondaires
  - Appropriation du contexte historique général, identification des acteurs, des enjeux, etc.
  - Analyse de documents historiques
7. Synthèse de l'information et des faits établis
  - Liste des faits établis / des éléments de divergence entre les documents / des différents points de vue
8. Interprétation des faits en vue de répondre à la question de départ
  - Choix des documents à utiliser ou à mettre de côté. Donner une justification pour ce choix
  - Prendre en considération les informations contradictoires
  - Répondre à la question de départ sous forme de récit ou d'exposé en s'appuyant sur les faits établis, les points de vue différents, etc.
9. Présentation / confrontation des interprétations entre élèves

## ANNEXE 2 : TECHNIQUE D'ANALYSE DES DOCUMENTS HISTORIQUES

Les documents historiques Les sources premières et secondaires	
Source ou document primaires	Document rédigé par un témoin ou un acteur des événements relatés (récit, carnet de voyage, code de loi, article de journal de l'époque, inscription sur des tablettes, etc.).
Source ou document secondaires	Document rédigé par des personnes qui analysent, commentent ou interprètent des documents primaires (livre sur un sujet historique, roman, article, site Internet, manuel scolaire, etc.).

### Perspective historique

Lire un document (observer et dégager l'information)

- Qui? Quoi? Où? Quand?

Interroger un document:

- Critique externe (porte sur le contexte de production)
  - Concerne l'acteur (origine, intentions, religion, genre, etc.) et la source.
  - Les questions auxquelles il faut répondre :
    - Qui est l'acteur ? Est-il un acteur ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle ? Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?
    - À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?
    - Quelle est l'origine du document ? D'où vient-il ? Quelle est sa date de production ?
    - Est-ce un document original ou une traduction ?
    - Est-ce un extrait ou une reproduction intégrale ?
- Critique interne (porte sur le contenu du document)
  - Les questions auxquelles il faut répondre :
    - Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?
    - Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?

➤ Le texte présente-t-il des faits ou des opinions ?

*\*Fait : Une information qui peut être vérifiée*

*\*Opinion : Point de vue personnel, souvent arbitraire et volatile*

### Perspective historiographique

- ▶ Pourquoi l'acteur, l'actrice ou le témoin pense-t-il cela ?
- ▶ Quels sont les motifs qui expliquent sa vision ?
- ▶ Pourquoi utilise-t-il certains éléments pour décrire l'évènement et pas d'autres ?
- ▶ Qu'est-ce qui peut expliquer cette position par rapport à une autre (par exemple : le soutien à une position particulière, les préjugés contre une autre position, etc.) ?
- ▶ Est-ce que le langage est émotif ?
- ▶ Est-ce que le langage comprend des stéréotypes ou symboles ?
- ▶ L'information de la source confirme-t-elle ou contredit-elle des informations disponibles dans d'autres sources pertinentes ?
- ▶ Est-ce qu'il a des noms manquants, des dates ou d'autres faits qui aideraient à complexifier l'objet historique ?
- ▶ Où pourriez-vous aller vérifier cette source ou l'interprétation de l'auteur ?
- ▶ Quelles autres perspectives serait-il pertinent d'explorer ?
- ▶ Est-ce qu'il y a des noms manquants, des dates ou d'autres faits qui aideraient à complexifier l'objet historique ?

## ANNEXE 3 : RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

Au sujet de l'histoire des femmes

- Banque de données de la *Simon Fraser University*- Répertoire des femmes auteures du Canada avant 1940 :
  - <https://digital.lib.sfu.ca/ceww-collection/canadas-early-women-writers?page=5>
- BANQ- Albums concernant les femmes (photographies) :
  - <https://www.flickr.com/photos/banq/albums/72157699366767502>
- BANQ – Ligne du temps sur l'histoire du Québec.
  - <http://numerique.banq.qc.ca/ligne-du-temps>
  - De nombreuses informations concernant l'histoire des femmes. Pour chaque encadré lié à un événement ou un personnage, de nombreuses sources bibliographiques sont données ainsi que des liens nous dirigeants vers des documents d'époque.
    - Par exemple, concernant l'écrivaine et militante féministe Joséphine Marchand, on retrouve un lien vers le premier numéro de la revue « Le coin du feu», la première revue canadienne-française dirigée par une femme et destinée aux femmes.
- BANQ- Revues et journaux numérisés :
  - <http://numerique.banq.qc.ca/resultats>
- La ligne du temps de l'histoire des femmes au Québec :
  - <http://www.histoiredesfemmes.quebec/lignedutemps.html>

Au sujet de l'implication du Canada dans différentes guerres

- <https://www.erudit.org/fr/revues/haf/1965-v19-n1-haf2051/302441ar.pdf>
- <https://www.erudit.org/fr/revues/mensaf/2007-v7-n2-mensaf01311/1024124ar.pdf>
- [https://cha-shc.ca/\\_uploads/5c38c38f47647.pdf](https://cha-shc.ca/_uploads/5c38c38f47647.pdf)
- <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/66138/guerre-des-boers-afrique-du-sud-empire-britannique-carl-bouchard>
- [https://quebec.huffingtonpost.ca/francois-le-moine/canada-guerre-des-boers-implication\\_b\\_3709152.html](https://quebec.huffingtonpost.ca/francois-le-moine/canada-guerre-des-boers-implication_b_3709152.html)